



Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias

**Direitos humanos em sala de aula:
a compreensão de professores sobre a aliança
entre as suas disciplinas escolares e a EDH.**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Coorientadora: Prof.^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro

Junho de 2017



Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias

**Direitos humanos em sala de aula:
a compreensão de professores sobre a aliança
entre as suas disciplinas escolares e a EDH.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profº. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Vera Maria Ferrão Candau

Coorientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Silvana Soares de Araujo Mesquita

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Cinthia Monteiro de Araujo

UFRJ

Profª. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e dos coorientadores.

Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias

Graduou-se em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2013. Ingressou no Mestrado em Educação na mesma instituição, em 2015. Desde então, passou a integrar o Grupo de Estudos Sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC, sob a coordenação do professor Marcelo Andrade. Interessa-se principalmente pelo tema em destaque na presente dissertação: a educação em direitos humanos (EDH), em seus diversos aspectos.

Ficha Catalográfica

Dias, Diego Corrêa Lima de Aguiar

Direitos humanos em sala de aula : a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH / Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias ; orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza ; co-orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2017.

172 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação. 3. Direitos humanos. 4. Disciplinas escolares. I. Souza, Marcelo Gustavo Andrade de. II. Candau, Vera Maria Ferrão. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Ao meu orientador, Marcelo Andrade, e à minha coorientadora, Vera Candau, pela paciência demonstrada, pelas sugestões oferecidas e pelo incentivo dado ao longo desta pesquisa.

Às professoras Cinthia de Araújo e Silvana Monteiro, por aceitarem compor a Banca Examinadora, por se dedicarem à leitura da dissertação e por compreenderem as dificuldades surgidas durante a realização deste trabalho.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pelo enriquecimento pessoal e profissional que me proporcionaram ao longo do Mestrado.

Às minhas amigas e aos meus amigos de turma, pela parceria, pelo apoio emocional recíproco e, acima de tudo, pelos momentos de descontração.

Às companheiras e aos companheiros de pesquisa do GECEC, pelas trocas frutíferas e pela ajuda na preparação da defesa. Em especial, agradeço ao Felipe Bastos e à Raquel Pinho, pela disponibilidade e competência de sempre, assim como à Pâmela Esteves, à Julia Guedes e à Ingrid Gomes, pela leitura da dissertação e pelas contribuições oferecidas.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios que permitiram a realização deste trabalho.

Às educadoras e aos educadores que aceitaram integrar a pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar as suas percepções e experiências.

À minha grande companheira, Marina, pelo inestimável – para não dizer incansável – suporte emocional, assim como pelas contribuições indispensáveis à realização deste trabalho.

À minha família, em especial aos meus pais, Nathália e Rui, e ao meu irmão, Matheus, pelo amparo nos momentos desafiadores, pela incondicional disposição de ajudar e pela alegria que demonstram com as minhas conquistas. À querida tia Rose, agradeço a disponibilidade de sempre e a ajuda na impressão final.

Resumo

Dias, Diego Corrêa Lima de Aguiar; Andrade de Souza, Marcelo Gustavo; Candau, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH.** Rio de Janeiro, 2017. 172p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho buscou oferecer uma contribuição para a educação em direitos humanos (EDH). Para isso, tentou somar às pesquisas anteriores, ao captar a percepção de educadores já sensibilizados para o campo, e não de atores da comunidade escolar eventualmente distanciados do tema. Partindo de uma abordagem qualitativa de pesquisa, selecionaram-se quatorze professores de variadas disciplinas escolares e uma pedagoga, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Buscou-se apreender, sobretudo, quais seriam, na percepção deles, as articulações possíveis entre as suas respectivas disciplinas e a EDH, assim como de que maneira eles as colocariam em prática. O material obtido foi analisado por meio do *software* Atlas.ti, à luz dos referenciais teórico-metodológicos da EDH (ANDRADE e LUCINDA, 2011; ARAÚJO, 2013; CANDAU e SACAIVINO, 2010, entre outros), bem como de documentos internacionais e nacionais que versam sobre a matéria. Entre outros resultados, verificaram-se algumas possibilidades de articulação temática entre as disciplinas e a EDH, especialmente sob a perspectiva temática de classe, raça e gênero. Além disso, notou-se que a construção dessas pontes depende muito mais de uma *contextualização vetorizada pela EDH* do que de determinados conteúdos programáticos. No que se refere às práticas pedagógicas, observou-se um movimento de fuga da dinâmica escolar tradicional, tendo sido relatadas alternativas metodológicas especialmente marcadas pela arte. Por fim, foram indicados vários desafios à tarefa de educar em direitos humanos, tais como a conjuntura política atual, as condições precárias de exercício do magistério e a cultura escolar, com especial destaque para o perfil da equipe pedagógica.

Palavras-chave

Educação; Direitos Humanos; Disciplinas Escolares

Abstract

Dias, Diego Corrêa Lima de Aguiar; Andrade de Souza, Marcelo Gustavo (Advisor); Candau, Vera Maria Ferrão. (Co-advisor) **Human rights in the classroom: teachers' understanding of the alliance between their school subjects and HRE.** Rio de Janeiro, 2017. 172p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aims to offer a contribution to Human Rights Education (HRE). In order to do so, it tried to capture the perception of those educators who have already come into contact with the HRE, instead of those who may be apart from the subject. In particular, the study aimed to understand the possible articulations between the teachers' subjects and HRE, as well as how they would put them into practice. From a qualitative research approach, semi-structured interviews were conducted with fifteen specialist teachers from different secondary school subjects, as well as with one primary school teacher. The material obtained was analyzed in light of HRE's theoretical and methodological references (ANDRADE and LUCINDA, 2011; ARAÚJO, 2013; CANDAU and SACAVINO, 2010), besides key international and national documents on the subject. The results of the analysis indicate several possible relations between school disciplines and HRE as perceived by the interviewed teachers, especially regarding themes such as class, race and gender. Important findings also include the observation that the construction of such connections depend much more on a HRE-oriented contextualization of themes than on specific syllabus content. With regard to teaching practices, it was possible to identify a general avoidance of traditional school dynamics, which were usually replaced by art-based activities or lessons. The study concludes by pointing to manifold challenges faced by human rights educators, such as the current political situation in Brazil, the precarious conditions of teaching in the country, and issues related to school culture and climate. Regarding the latter, great emphasis was laid on school staff's profile.

Keywords

Education; Human rights; School subjects

Sumário

1. Introdução	10
1.1. Problema de pesquisa	11
1.2. Objetivos de pesquisa	11
1.3. Considerações metodológicas	12
1.4. Estrutura e organização do trabalho	15
2. Direitos humanos e educação: uma articulação fundamental	17
2.1. Desenvolvimento histórico da temática no plano internacional	17
2.2. Panorama histórico da EDH no Brasil	25
2.3. Delimitação conceitual da educação em direitos humanos	33
2.4. Aspectos pedagógico-metodológicos da educação em direitos humanos	39
2.5. Desafios para os direitos humanos no século XXI	44
2.6. Desafios específicos da EDH	48
2.6.1. Opção entre diferentes referenciais político-ideológicos da EDH	48
2.6.2. Fragmentação	49
2.6.3 Articulação entre igualdade e diferença	49
2.6.4. Discursos de resistência	50
2.6.5. Cultura escolar	51
2.6.6. Violência escolar	52
2.6.7. Formação de professores	52
3. Identificando perfis, colhendo percepções: uma aproximação das/os educadoras/es entrevistadas/os	55
3.1. Processo de seleção das/os entrevistadas/os	55
3.2. Formação acadêmica	58
3.3. Trajetória profissional	59
3.4. O papel da escola	64
3.5. Compreensão sobre direitos humanos	72
3.6. Compreensão sobre educação em direitos humanos	77

4. Construindo pontes, educando em direitos humanos: articulações entre as disciplinas escolares e a EDH	83
4.1. Primeiro Segmento do Ensino Fundamental	84
4.2. Música	87
4.3. História	90
4.4. Geografia	96
4.5. Sociologia	100
4.6. Biologia	108
4.7. Química	111
5. Entrelaçando percepções, observando padrões: uma análise sistemática das práticas pedagógicas de EDH	118
5.1. Temas eleitos	119
5.2. A construção das alianças	125
5.3. Abordagem metodológica escolhida pelas/os educadoras/es	128
5.4. Desafios encontrados	132
5.5. Facilidades vislumbradas	142
5.6. Síntese dos resultados percebidos	147
6. Considerações finais	152
7. Referências bibliográficas	159
8. Apêndices	168

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

(Paulo Freire)

1

Introdução

Nos últimos anos, a educação em direitos humanos (EDH) tem figurado como objeto de um número considerável de pesquisas no campo educacional (JESUS, 2011; SILVA, 2010; VERRANGIA e SILVA, 2010; VIVALDO, 2009, entre outros). Os trabalhos qualitativos dedicados a esse tema buscam, via de regra, captar a percepção de atores da comunidade escolar sobre direitos humanos e/ou sobre a EDH, assim como observar as suas práticas pedagógicas no cotidiano das escolas.

Nesses estudos, os sujeitos de pesquisa selecionados geralmente não passaram por uma sensibilização voltada aos direitos humanos. Como resultado, essas investigações indicam frequentemente um distanciamento desses sujeitos do campo da EDH, seja no plano do discurso, seja na prática pedagógica. Embora essas pesquisas sejam importantes para revelar desafios como o da formação de professoras/es¹ na área, elas deixam em aberto a reflexão sobre como a EDH poderia ser efetivamente operacionalizada na escola.

A presente pesquisa buscou oferecer uma contribuição neste ponto. Para isso, tentou somar às pesquisas anteriores, ao captar a percepção de educadoras/es já sensibilizados para o campo, e não de atores escolares eventualmente afastados dele. Buscou-se apreender, sobretudo, quais seriam, na compreensão das/os professoras/es selecionadas/os, as articulações possíveis entre as suas respectivas disciplinas e a EDH, assim como de que maneira eles as colocariam em prática.

A relevância deste trabalho não se mostra apenas pela carência de estudos que reúnam os mencionados sujeitos e o referido objetivo geral de pesquisa. Por ser a escola uma instituição em que situações de preconceito e discriminação afloram cotidianamente (MAZZON, 2009), uma pesquisa que contribua para a identificação das mencionadas articulações temáticas, assim como das práticas

¹ Neste trabalho, adotou-se uma perspectiva política do uso da língua portuguesa. Nesse sentido, optou-se intencionalmente pela grafia do plural no feminino, seguido da forma masculina, em uma variação linguística que favorece simbolicamente a bandeira da igualdade de gênero.

pedagógicas correspondentes, pode oferecer um aporte científico para o campo da EDH. Além disso, ela pode representar uma fonte de apoio para que educadoras/es interessadas/os possam construir seu próprio repertório de práticas e caminhar no horizonte dessa proposta educativa.

1.1.

Problema de pesquisa

À luz dessas considerações iniciais, vale destacar que o problema de pesquisa eleito foi composto principalmente das seguintes questões:

- (a) Qual é a compreensão que professoras/es previamente sensibilizados para a EDH têm sobre os direitos humanos e sobre essa proposta educativa?
- (b) Essas/es professoras/es veem alguma relação entre as suas disciplinas e a educação em direitos humanos? Em caso afirmativo, qual seria essa relação?
- (c) Como a relação eventualmente estabelecida poderia ser colocada em prática pelas variadas disciplinas, de acordo com as/os professoras/es?
- (d) Essas/es educadoras/es já abordaram ou abordam a EDH em sua prática pedagógica? Quais foram ou são os resultados percebidos?
- (e) Quais seriam os principais desafios enfrentados e as facilidades existentes para a EDH, na visão dessas/es professoras/es?

1.2.

Objetivos de pesquisa

Levando em consideração o referido problema de pesquisa, os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

- (a) Captar a percepção de professoras/es já sensibilizados para a EDH sobre as suas respectivas disciplinas, assim como sobre os conceitos de direitos humanos e educação em direitos humanos;
- (b) Examinar em que medida os conceitos elaborados pelos sujeitos de pesquisa vão ao encontro dos referenciais teórico-metodológicos da EDH;
- (c) Compreender possíveis relações indicadas pelas/os professoras/es entre as suas disciplinas e a EDH, tanto no que se refere ao conteúdo programático quanto no que diz respeito à metodologia de ensino-aprendizagem;
- (d) Verificar de que maneira essas relações poderiam ser transformadas em prática pedagógica, assim como quais seriam os resultados esperados, na compreensão dessas/es educadoras/es;
- (e) Identificar quais seriam as facilidades e os desafios da tarefa de educar em direitos humanos, na percepção delas/es.

1.3. Considerações metodológicas

A abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2008) pareceu adequada às questões e aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Afinal, o intuito era compreender a percepção socialmente construída pelas/os educadoras/es acerca do tema eleito, buscando interpretar de forma profunda o material obtido e deixando de lado uma tentativa de generalização quantitativa dos resultados (GÜNTHER, 2006).

Para tanto, a realização de entrevistas se apresentou como uma metodologia mais adequada. Ela configuraria uma estratégia metodológica capaz de apreender a compreensão dos sujeitos sobre as questões de pesquisa, em especial sobre a relação entre as disciplinas escolares e a EDH:

A entrevista, compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma

dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade (OLIVEIRA et al., 2010, p. 39).

No que respeita à natureza específica do instrumento, recorreu-se às entrevistas individuais e semiestruturadas (OLIVEIRA et al., 2010, p. 47). Os encontros individuais permitiram conferir mais atenção à perspectiva de cada participante, viabilizando a construção de dados mais ricos. Ademais, a natureza semiestruturada das entrevistas conferiu flexibilidade à interação – por permitir, por exemplo, a realização de perguntas não previstas inicialmente –, sem deixar de atentar às questões e aos objetivos de pesquisa fixados anteriormente.

O roteiro de entrevista² formulado dividiu-se em cinco partes temáticas:

1. História pessoal, formação acadêmica e trajetória profissional dos sujeitos de pesquisa;
2. Entendimento sobre o papel da escola e sobre a disciplina ministrada;
3. Contato com a temática dos direitos humanos e da educação em direitos humanos;
4. Percepção sobre direitos humanos e educação em direitos humanos;
5. Compreensão sobre as possíveis relações entre a disciplina escolar ministrada e a EDH;

As primeiras duas partes serviram para dar início à interação (OLIVEIRA et al., 2010, p. 48), ajudando a apreender o contexto sociocultural que serviu de referência na formação das/os educadoras/es e auxiliando a captar suas primeiras percepções. A terceira e quarta partes permitiram identificar a forma como as/os educadoras/es se sensibilizaram para o tema investigado e compreender o seu entendimento sobre os conceitos fundamentais da pesquisa: direitos humanos e educação em direitos humanos.

A quinta parte atendeu ao principal objetivo de pesquisa. Ela levou as/os educadoras/es a refletir sobre as possíveis articulações entre as suas disciplinas e a EDH, assim como sobre a maneira através da qual essas articulações seriam colocadas em prática. Neste ponto, buscou também acessar a percepção das/os entrevistadas/os sobre as suas experiências pessoais, em especial quanto aos

² Ver Apêndice 3.

resultados, desafios e facilidades que existiriam na tarefa de educar em direitos humanos.

Por fim, foi reservado espaço para as considerações finais. Nesta parte, foi dada oportunidade para que as/os educadoras/es acrescentassem alguma observação ou experiência, bem como retificassem algum trecho de suas falas. Neste momento, foi também solicitada às/aos entrevistadas/os a indicação de outros nomes sensíveis à temática de pesquisa, para eventual contato.

No que diz respeito aos sujeitos de pesquisa, teve-se em conta a importante observação de Duarte (2002, p. 141), no sentido de que é fundamental refletir sobre o adequado critério de seleção:

Nesses casos [de entrevistas longas e semi-estruturadas], a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

No capítulo 3, será exposto com mais detalhe o processo de seleção feito, quando for indicado o perfil das/os entrevistadas/os. De qualquer maneira, uma breve apresentação do critério utilizado tem espaço neste momento. Como indicado, o principal critério para a seleção dos sujeitos foi o prévio contato com a EDH. Afinal, não seria possível que eles discutissem as possíveis articulações temáticas entre as suas disciplinas e a EDH, nem indicassem eventuais práticas pedagógicas que as servissem, se desconhecessem por completo a temática.

Originalmente, o intuito era convidar somente professoras/es que tivessem se sensibilizado por meio de um curso formal de EDH, realizado por uma instituição de renome no campo. Em razão da dificuldade de encontrar pessoas que atendessem estritamente a esse critério, optou-se por chamar também aquelas/es professoras/es que tivessem recebido qualquer outra forma de sensibilização, fosse um curso formal, fosse a participação em um projeto social que tematizasse a EDH, fosse ainda a prática pedagógica nessa frente.

Seguindo esse critério, foram quinze as/os professoras/es entrevistadas/os. Elas/es dividiram-se entre a atuação no primeiro segmento do ensino fundamental (pedagoga Rose³) e o ensino de seis disciplinas escolares (história, geografia, sociologia, biologia, química e música), no segundo segmento e no ensino médio. Neste ponto, conseguiu-se uma distribuição equitativa de professoras/es por disciplina, com dois para história (Rômulo e Rosângela), dois para geografia (Lara e Evandro), dois para biologia (Nise e Celso), dois para química (Ricardo e Sophia) e dois para música (Alberto e Lênio). A disciplina de sociologia foi a que teve mais professoras/es entrevistadas/os, com quatro (Nina, Luna, Stela e César). Isso se deveu, especialmente, ao processo de indicação de entrevistadas/os.

O material obtido com a transcrição das entrevistas foi trabalhado por meio do *software* Atlas.ti, à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011, entre outros). Esta técnica permite realizar inferências de um grande volume de texto por meio de seu recorte em um pequeno número de categorias de análise. Por essa razão, ela é indicada para a análise de materiais como a transcrição do discurso oral, particularmente quando se trata de um conjunto de discursos dessa natureza.

O resultado do trabalho de categorização foi estudado a partir de referenciais teórico-metodológicos da EDH (ANDRADE e LUCINDA, 2011; ARAÚJO, 2013; CANDAU e SACAVINO, 2010, entre outros), de documentos internacionais e nacionais que versam sobre a matéria e de uma revisão da literatura acadêmica existente na área (JESUS, 2011; SILVA, 2010; VERRANGIA e SILVA, 2010; VIVALDO, 2009, entre outros).

1.4. Estrutura e organização do trabalho

Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho está organizado em seis capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo, busca-se contemplar algumas das principais referências teóricas e metodológicas no campo, que serviram de base para a análise do material empírico gerado na pesquisa. Nesse sentido, aborda-se, em um primeiro momento,

³ Atendendo à garantia de confidencialidade apresentada às/aos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice 1), foram dados nomes fictícios a todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os.

a relação histórica entre direitos humanos e educação. Em seguida, busca-se delimitar conceitualmente a EDH, bem como os aspectos metodológicos a ela relacionados. Discutem-se, ainda, alguns dos principais desafios com que os direitos humanos e a EDH se deparam atualmente. Dentre eles, destacam-se o presente cenário sociopolítico e econômico do Brasil, em geral, e questões educacionais e escolares específicas, a exemplo da formação de professores.

No terceiro capítulo, propõe-se uma aproximação com os sujeitos de pesquisa, buscando a compreensão de seu perfil, trajetória acadêmica e profissional. Além disso, exploram-se suas concepções a respeito de três principais objetos: a escola e seu papel, os direitos humanos e, por fim, a educação em direitos humanos.

O quarto capítulo, por sua vez, trata das principais articulações percebidas pelas/os entrevistadas/os entre suas disciplinas e a EDH. Propõe-se neste capítulo, ainda, a discussão de determinadas práticas pedagógicas que promoveriam essa articulação, de acordo com a percepção dos sujeitos.

Já o quinto capítulo procura oferecer uma sistematização analítica dos principais pontos trazidos pelo capítulo anterior. Para além disso, incorpora as percepções das/os entrevistadas/os a respeito das facilidades, desafios e resultados dessas articulações e práticas.

Por fim, no sexto e último capítulo, procura-se retomar os principais achados desta pesquisa, além de apontar suas limitações e encorajar possíveis desenhos de pesquisa futuras. Em nota final, toma-se a liberdade de fazer algumas observações de natureza mais pessoal.

2

Direitos humanos e educação: uma articulação fundamental

O presente capítulo traz uma revisão teórica da EDH. Em resumo, ele busca oferecer uma visão geral dessa proposta educativa, a qual se consolidou historicamente a partir da articulação entre duas importantes áreas do conhecimento: os direitos humanos e a educação. Esta parte do trabalho tem especial valor, considerando-se que as ideias apresentadas serviram como categorias para a análise qualitativa do material empírico obtido nas entrevistas, juntamente com as categorias surgidas durante a própria análise.

No subcapítulo 2.1., é apresentado brevemente o desenvolvimento histórico que a EDH teve no plano internacional, levando-se em consideração, principalmente, os marcos normativos sobre direitos humanos estabelecidos a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. Por sua vez, o subcapítulo 2.2. mostra a evolução histórica da temática no Brasil.

O subcapítulo 2.3. oferece uma delimitação conceitual para a EDH, indicando o fundamento teórico no qual ela se apoia. De seu turno, o subcapítulo 2.4. expõe os elementos metodológicos que orientam as práticas pedagógicas no campo. Por fim, os subcapítulos 2.5. e 2.6. tratam, respectivamente, dos desafios enfrentados atualmente pelos direitos humanos, em geral, e pela EDH, em particular.

2.1.

Desenvolvimento histórico da temática no plano internacional

A origem da relação histórica entre os direitos humanos e a educação remonta à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 10 de dezembro de 1948, após o término da Segunda Guerra Mundial. O testemunho da barbárie protagonizada pelos regimes nazifascistas despertou na comunidade internacional a consciência de que a positivação de direitos humanos universais deveria ser acompanhada da promoção de um entendimento comum

sobre o ser humano e sua dignidade. Este papel seria desempenhado, tanto no âmbito do Estado quanto no da sociedade civil, por meio de uma prática educativa, como podemos observar na introdução da DUDH:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, **com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva**, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, grifou-se).

Notamos que o padrão de realização estabelecido no corpo do documento deveria ser promovido em todas as instâncias (local, regional e global), sendo de responsabilidade de “cada indivíduo e cada órgão da sociedade” o esforço de persegui-lo. Dessa maneira, a educação em direitos humanos (EDH) nasce como um direito humano em si (BAXI, 2007, p. 230) e como uma obrigação recomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a finalidade de promover uma compreensão comum sobre os direitos humanos e o respeito por eles⁴.

Essa afirmação se confirma a partir da análise combinada dos artigos 26 e 29 da DUDH, a qual nos indica que o direito à educação compreende tanto o desenvolvimento da personalidade individual quanto um conjunto de deveres para com a comunidade, como o de respeitar as liberdades fundamentais de outrem e de exercer a tolerância diante do pluralismo nacional, étnico e religioso.

O preâmbulo da DUDH nos oferece dois fundamentos para a educação em direitos humanos. O primeiro, de natureza moralmente categórica, reside na consciência universal da dignidade humana, que deveria inspirar em todos os seres humanos o respeito e a promoção dos parâmetros instituídos no documento.

⁴ A rigor, a DUDH não originou obrigações jurídicas para os Estados-membros da ONU, uma vez que foi adotada sob a forma de resolução/recomendação. Não obstante, os demais documentos integrantes da Carta Internacional de Direitos Humanos da instituição (o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966, e seus protocolos facultativos – 1966 e 1989 –, assim como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966), por terem sido adotados mais tarde na forma de convenção ou tratado internacional, conferiram conteúdo jurídico aos direitos e obrigações indicados na Declaração (QUINTANA, 1999, p. 107 apud SACAIVINO, 2008, p. 65).

O segundo, de ordem utilitarista⁵, é aquele segundo o qual a desproteção institucional dos direitos humanos poderia gerar a rebelião civil e a consequente desestabilização política. Upendra Baxi (op. cit, p. 231) elucida o ponto:

A justificativa pragmática da Declaração é impactante. A tirania, definida como a ausência da proteção dos direitos humanos sob as instituições e estruturas das regras legais, significa a **ausência ou a anulação das culturas de direitos humanos, tanto na sociedade civil como no Estado**. Esse tipo de situação leva à “rebelião”, à quebra da ordem social, à discórdia civil e à repressão, com a ruptura da paz não só no nível nacional, mas também regional ou globalmente. Sábida e previsivelmente, a EDH é vista pelos autores da Declaração Universal como um instrumento estratégico para a proteção da paz, em todas as dimensões e em todos os níveis. (grifou-se)

Documentos internacionais posteriores vieram a conceituar mais precisamente a EDH e a delimitar o seu escopo, tendo sido mantida a concepção primordial segundo a qual essa proposta educativa serviria como um instrumento de preservação da dignidade humana e, em última instância, de manutenção da paz entre as nações.

A Recomendação da UNESCO de 1974 foi um dos primeiros enunciados a consolidar o fundamento teórico da educação em direitos humanos, tendo inspirado os que o sucederam. Depois de conceituar a educação como um processo social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais se desenvolvem integralmente, ela apresenta os princípios orientadores da política educativa e indica aspectos particulares da EDH, dentre os quais se destacam (UNESCO, 1974):

1. O desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos;
2. A criação de um senso de responsabilidade social e de solidariedade para com os grupos menos favorecidos, o que por sua vez geraria o respeito ao princípio da igualdade na vida cotidiana;

⁵ O pensamento categórico compõe o raciocínio moral e julga a moralidade das ações humanas a partir do cumprimento ou descumprimento de certas obrigações pré-estabelecidas. O utilitarismo, por sua vez, é uma corrente da filosofia moral e estabelece, como critério para o julgamento da moralidade das ações humanas, a felicidade gerada (individual ou socialmente) por elas, e não o atendimento a deveres estabelecidos previamente (SANDEL, 2011).

3. A instigação de uma consciência crítica dos problemas nacionais e internacionais, assim como da capacidade de debatê-los no fórum público e de cooperar nacional e internacionalmente para a superação deles;
4. A transmissão de uma cultura de inadmissibilidade de recurso à guerra para fins de dominação e o favorecimento do combate a todas as formas de opressão social (como o fascismo e o racismo);
5. O oferecimento de oportunidades para o exercício da cidadania ativa, especialmente a partir do acesso ao conhecimento de instituições públicas, do contato com os assuntos de interesse público e da familiarização com métodos de resolução de problemas;
6. O estímulo à compreensão intercultural, a partir da apreciação das diferenças entre as culturas e do reconhecimento da interdependência entre os povos.

Embora o preâmbulo da recomendação nos apresente a finalidade original da EDH (promoção do respeito aos direitos humanos e contribuição para a manutenção da paz mundial), podemos observar que o seu corpo inova na matéria, firmando a base conceitual de uma proposta educativa de grande amplitude⁶.

No final da década de 1980, os direitos humanos se anunciaram de novo como um tema global (ALVES, 2003), fato que repercutiu marcadamente no campo da EDH. A queda do Muro de Berlim, em 1989, simbolizou o fim da ordem mundial regida pela Guerra Fria, tendo preparado o terreno para a retomada das reflexões inauguradas com a DUDH.

Lindgren Alves (2003) apresenta os fatores explicativos desse cenário. O enfraquecimento da polarização ideológica entre capitalismo e socialismo levou, por um lado, à esperança de que os direitos humanos viessem a se transformar no horizonte ético de uma nova configuração mundial. Por outro lado, esse evento permitiu que as atenções fossem voltadas para a realidade interna dos diversos Estados Nacionais. Esse movimento demonstrou um quadro de graves violações aos direitos humanos em várias regiões do globo e expôs a ameaça que elas representavam para a estabilidade política internacional.

⁶ Não é por outra razão que a educação em direitos humanos acaba por se confundir com outros ramos especializados da educação, tais como educação para a paz (REARDON, 2007).

Nesse contexto, a ONU, tendo revitalizado a sua capacidade de atuação institucional com o fim da Guerra Fria, assume um papel de destaque e promove, entre outros eventos, a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada na cidade de Viena, em 1993⁷. Esse encontro deu origem à Declaração de Viena e ao respectivo Programa de Ação, textos normativos que representaram um verdadeiro marco histórico para a EDH.

A Declaração de Viena sobre Direitos Humanos não apenas consolida as bases conceituais que vinham sendo desenvolvidas por enunciados anteriores⁸, como também apresenta inovações importantes na matéria (BAXI, op. cit., p. 236; SACAVINO, op. cit., p. 36). No que se refere ao primeiro aspecto, ela reitera a noção ampliada de educação oferecida pela Recomendação da UNESCO de 1974, reafirma a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos e legitima as preocupações internacionais com as violações constatadas globalmente. No que diz respeito ao segundo aspecto, ela indica a relação de interdependência entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento, estabelece como objetivo prioritário o combate à desigualdade de gênero e enfatiza, no seu Programa de Ação, estratégias relativas às agências e aos agentes especiais do Estado (ONU, 1993).

Atendendo a uma das sugestões apresentadas durante a II Conferência Mundial, a Assembleia Geral da ONU, por meio de sua Resolução 49/184, datada de 23 de dezembro de 1994, proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, que se estenderia pelo período de primeiro de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. Na mesma oportunidade, o órgão acolheu o Plano de Ação para a Década, oferecido pelo relatório do Secretário-Geral da ocasião (ONU, 1999).

Esse Plano de Ação apresentou cinco objetivos principais, nos quais os atores envolvidos na EDH deveriam focar as suas energias ao longo do período: a) a avaliação de necessidades apresentadas pela EDH e a formulação de estratégias adequadas ao atendimento delas; b) a elaboração e o aperfeiçoamento de

7 A I Conferência Mundial sobre Direitos Humanos fora realizada em Teerã, no ano de 1968.

8 A título de exemplo, poderíamos citar as Recomendações do Congresso Internacional da UNESCO sobre o Ensino de Direitos Humanos (Viena, 1978), do Congresso Internacional da UNESCO sobre o Ensino de Direitos Humanos, Informação e Documentação (Malta, 1987), do Fórum Internacional sobre Educação para a Democracia (Tunis, 1992) e do Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (Montreal, 1993).

programas de educação nessa área; c) o desenvolvimento de materiais pedagógicos convenientes; d) o fortalecimento dos meios de comunicação de massa para o trabalho na perspectiva dos direitos humanos; e d) a difusão global da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O Plano de Ação conferiu ênfase ao estímulo e ao suporte para as iniciativas locais e nacionais de educação em direitos humanos, tendo se fundamentado na ideia de cooperação e parceria entre diversas instituições, especialmente entre os Governos, as organizações não governamentais estabelecidas na sociedade civil e a comunidade internacional. Como veremos adiante, ele repercutiu diretamente no Brasil, o que se comprova pela elaboração da primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), em 1996, e da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003.

No dia 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU dedicou uma de suas sessões plenárias à avaliação dos resultados obtidos com a Década para os Direitos Humanos e para a reflexão sobre as futuras iniciativas a serem adotadas para a promoção da EDH. A partir do relatório elaborado pelo Alto Comissariado nas Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e de uma recomendação apresentada pela Comissão de Direitos Humanos, a Assembleia Geral aprovou, por meio da Resolução 59/113, o Programa Mundial de Direitos Humanos, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos programas de EDH em todos os níveis e setores de atuação (ONU, 2004). Essa iniciativa representou um avanço no campo e um incentivo adicional para a adoção de medidas no âmbito dos Estados Membros da ONU.

O Programa Mundial se dividiu em fases consecutivas, com o objetivo de contribuir para que os esforços nacionais no campo da EDH fossem direcionados a áreas específicas. A primeira fase (2005-2009) se concentrou na EDH promovida no ensino fundamental e médio da educação básica. A segunda (2010-2014) focou nos esforços educativos destinados à educação superior e ao desenvolvimento de programas de treinamento para educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Por fim, a terceira (2015-2019) busca fortalecer a implementação das duas primeiras fases do Plano e promover treinamento em EDH para profissionais de mídia e jornalistas.

Em resumo, os planos de ação das diferentes fases do Programa Mundial sublinham a importância do desenvolvimento de políticas nacionais de EDH e da

criação de uma adequada estratégia de implementação delas. Eles reforçam ainda que o fundamento da prática educativa no campo deve ser uma abordagem baseada em direitos (“rights-based approach”). Nela, os diferentes componentes do processo educativo (como o currículo, os materiais didáticos e as metodologias de ensino) não apenas são direcionados à aprendizagem *sobre* os direitos humanos, mas são também utilizados para a instalação de um ambiente de vivência *em* direitos humanos, no qual estes são reconhecidos, valorizados, respeitados e promovidos por toda a comunidade envolvida (ONU, 2004).

Em 19 de dezembro de 2011, a Assembleia Geral da ONU adotou, por meio da Resolução 66/137, o documento internacional mais recente no campo da EDH: a Declaração das Nações Unidas para a Educação e Formação em Direitos Humanos (DEFDH) (ONU, 2011). Esse instrumento vem para consolidar o processo histórico de desenvolvimento da EDH, representando o último marco expressivo da temática no plano internacional.

Em seu preâmbulo, a DEFDH enfatiza a importância da EDH para a promoção, o respeito e a realização de todos os direitos humanos. Ela reafirma ainda os princípios, conceitos e normas previstos nos instrumentos que a antecederam, a exemplo daqueles que já mencionamos. Por fim, ela indica que a sua motivação é enviar um forte sinal para a comunidade internacional, no sentido de que sejam intensificados os esforços realizados na área de EDH, por meio de um comprometimento de todos os envolvidos.

No seu texto normativo, ela estabelece que todos as pessoas têm o direito de saber, buscar e receber informações relativas aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, destacando a necessidade de acesso à EDH (art. 1º). Fundamentando-se no desenvolvimento histórico da temática a partir dos diferentes instrumentos internacionais, ela aponta que a educação e a formação em direitos humanos englobam todas as atividades educativas, de formação, de difusão de informações, de conscientização e de aprendizagem, voltadas à promoção do respeito universal por todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (art. 2º). Nessa perspectiva, a EDH é vista como um processo contínuo e para toda vida, a ser estimulado em todos os níveis educacionais e para todos os setores da sociedade, com as adaptações de que cada público alvo necessita (art. 3º).

A DEFDH oferece algumas previsões normativas que merecem especial destaque. Esse é o caso, por exemplo, do § 1º do artigo 5º, que sublinha que a igualdade de gênero é um princípio a ser observado em toda e qualquer prática educativa no campo da EDH, reforçando a pauta trazida pela Declaração de Viena. Igualmente relevante é o § 3º do mesmo artigo, no qual se estabelece que a EDH deve acolher a diversidade de civilizações, religiões, culturas e tradições dos diferentes países do mundo, e se inspirar nela. No que se refere à abordagem metodológica da EDH, o instrumento encoraja a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e das artes para a promoção de uma cultura universal de direitos humanos (art. 6º).

Finalmente, a DEFDH institui que a responsabilidade primária pela promoção e garantia da EDH é dos Estados (art. 7º, §1º). Estes devem tomar iniciativas que assegurem gradualmente a implementação dessa proposta educativa, como a adoção de medidas legislativas e administrativas, assim como a adequada formação de agentes de Estado (art. 7º, §§ 3º e 4º). Além disso, eles devem instaurar um ambiente seguro e favorável para a participação de todos os atores relevantes para a EDH (art. 7º, § 2º).

Nesse sentido, notamos a importância conferida pela DEFDH aos diversos sujeitos envolvidos na promoção dos direitos humanos universais, tais como a sociedade civil, o setor privado, a mídia, as instituições nacionais de direitos humanos, os estabelecimentos educacionais, as comunidades locais, a família e os defensores de direitos humanos (art. 8º a 10). A cooperação de organizações internacionais (como aquelas pertencentes às Nações Unidas) e regionais também recebe particular atenção do documento, o qual indica que esforços complementares e coordenados entre as diferentes instâncias (internacional, regional, nacional e local) podem contribuir para a efetiva implementação da EDH (art. 12, §§ 1º e 2º).

Neste subcapítulo, apresentamos brevemente o desenvolvimento histórico da EDH, a partir dos documentos internacionais de maior relevância para a temática. Seguramente, existem no plano internacional outros instrumentos que servem de referência, em especial no que se refere a matérias particulares (p.ex., direitos humanos das crianças). De qualquer forma, acreditamos que essa narrativa tenha sido suficiente para demonstrar o contexto em que se originou a EDH e para indicar os principais objetivos a que ela tem servido ao longo desse

tempo de maturação. Em seguida, vamos expor o panorama histórico dessa proposta educativa no Brasil, buscando articulá-lo com o cenário internacional e regional.

2.2.

Panorama histórico da EDH no Brasil

De acordo com Aída Monteiro (2005), o desenvolvimento histórico da EDH no Brasil ocorreu em quatro fases distintas. A primeira delas corresponderia às décadas de 1960 e 1970, quando se articulou um movimento nacional de contestação da ditadura militar, o qual tinha como estratégias a denúncia das violações perpetradas à época e a luta pela retomada dos direitos civis e políticos.

Até 1964, a aliança social firmada a partir da implantação do modelo de desenvolvimento varguista, a qual atendia a um só tempo aos interesses da burguesia industrial, dos membros da classe média e dos trabalhadores sindicalizados, fez com que a pauta dos direitos humanos não alcançasse dimensão nacional, tendo se restringido aos conflitos rurais entre representantes sindicais e latifundiários (SADER, 2007).

Com efeito, até o governo do presidente João Goulart, deposto pelo golpe militar daquele ano, o país passava por uma fase de proteção e expansão de direitos, especialmente os de natureza econômica e social. Com a derrubada do governo, essa aliança foi rompida, o modelo econômico foi substituído e instaurou-se um regime que investiu seriamente não apenas contra as liberdades civis, mas também, e marcadamente, contra os direitos sociais e econômicos conquistados até então.

Embora o ativismo político originado na época não tenha, em virtude do caráter autoritário do governo ditatorial, elaborado experiências educacionais reformadoras⁹, diversas personalidades artísticas e organizações da sociedade civil se mobilizaram para promover o ideal insculpido na Declaração Universal, como as Comissões de Justiça e Paz, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a

⁹ Como elucida Susana Sacavino (op. cit, p. 177), a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, com o objetivo político de legitimar a manutenção do Estado autoritário, representavam também obstáculos a experiências educacionais de outra natureza.

Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁰.

A segunda fase apresentada por Monteiro (2005) tem o seu início na segunda metade da década de 1980, em um momento histórico de transição democrática, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina. Nesse contexto, os direitos humanos passaram a ser vistos como o fundamento de um novo paradigma educativo, responsável por criar uma cultura política diferente e por instigar a cidadania ativa na etapa histórica que se instaurava no continente.

Por iniciativa do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), foi realizado, em 1985, o 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos, do qual diversos profissionais brasileiros, especialmente da área do Direito, participaram como bolsistas. O evento, realizado na Costa Rica, viabilizou a posterior articulação entre os participantes e a constituição de um dos primeiros núcleos de direitos humanos do país, sediado na PUC-Rio e coordenado por João Ricardo Dornelles, professor do Departamento de Ciências Jurídicas dessa universidade.

A partir de então, surgiram nacionalmente três centros dedicados à promoção da EDH: na região Nordeste, por meio das iniciativas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Conselho de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão do mesmo Estado e do Gabinete de Assessoria Jurídica Popular (GAJOP), de Pernambuco; no Rio de Janeiro, com o protagonismo do referido Departamento de Ciências Jurídicas da PUC-Rio; e em São Paulo, pela atividade da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese, em especial pelo Projeto Educação em Direitos Humanos, implementado por ela (VIVALDO, 2009, p. 79).

Com o apoio do IIDH, diversas iniciativas foram tomadas, tais como: a realização de encontros, seminários, cursos e oficinas na área, orientados para professores, líderes comunitários, organizações populares e outros agentes sociais; a publicação de livros, cartilhas e outros materiais de apoio; a articulação de uma rede nacional de profissionais e organizações que trabalhavam na perspectiva da EDH, assim como o estreitamento dos laços com as experiências que estavam

¹⁰ Apesar de reconhecermos a importância dessa fase de resistência à ditadura militar, compartilhamos a opinião de Sacavino (ibid., p. 178), no sentido de que nela ainda não existia a EDH, ao menos como proposta educativa fundamentada teórica e metodologicamente. Realmente, os esforços de oposição se concentraram na denúncia das violações aos direitos humanos e na luta pela sua proteção.

sendo promovidas em países do Cone Sul, a exemplo da Argentina e do Uruguai (CANDAU, 2000, p. 94).

Outras experiências dessa época são destacadas pelos autores que estudaram o desenvolvimento da EDH no país (ARAUJO, 2006; CANDAU, 2000; SACAVINO, 2008; VIVALDO, 2009). Dentre elas, podemos mencionar as seguintes:

- O Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e Conquista Coletiva da Cidadania, implementado no período compreendido entre 1987 e 1991, durante o segundo governo de Miguel Arraes no Estado de Pernambuco;
- A experiência desenvolvida, a partir de 1987, pelo Centro Heleno Fragoso, que promoveu atividades de EDH nas áreas periféricas do Estado do Paraná;
- O Movimento Justiça e Direitos Humanos (MJDH), sediado em Porto Alegre, que realizou diversas atividades a partir de 1987, tanto na perspectiva da educação não formal, quanto em relação às redes de ensino público, municipal e estadual, e privado;
- O Movimento pela Reorientação Curricular (MRC) (1989-1992), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire. Esse movimento buscou incorporar ao currículo o tema dos direitos humanos, valendo-se de uma parceria com a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (CJP-SP), a qual tocava, na época, o Projeto Educação em Direitos Humanos.

Como lembra Sacavino (2008, p. 181), o final desse período foi marcado simultaneamente por avanços e desafios. Por um lado, foram promulgados instrumentos normativos de fundamental importância para a promoção e proteção dos direitos humanos, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Por outro, muitas iniciativas existentes no campo da EDH passaram por dificuldades financeiras, em virtude da progressiva redução do financiamento externo que elas recebiam.

A terceira fase de que trata Monteiro (2005, p.181) abrange a década de 1990. Nesse período, foram consolidadas e expandidas as iniciativas existentes na área, além de terem sido incorporados novos atores ao cenário da EDH, em

especial o Governo Federal. No que se refere ao primeiro aspecto, podemos destacar a realização de um seminário de EDH, no ano de 1994, que deu posteriormente origem à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, assim como a realização, em 1997, do primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos (ARAUJO, 2006, p. 31).

Ainda no que respeita ao movimento de expansão das iniciativas adotadas no campo, acreditamos ser importante realçar a criação de instituições e organizações não governamentais que se firmaram na área e angariaram reconhecimento nacional. Susana Sacavino (op. cit., p. 182-3) destaca o surgimento da Rede de Direitos Humanos e Cultura - DHnet que, desde 1995, desenvolve trabalhos de forma virtual com o objetivo fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos, além da instituição de organizações não governamentais com atuação expressiva na EDH, como a Novamerica.

Como indicado na introdução deste trabalho, esta sociedade civil sem fins lucrativos surgiu em 1991, no município do Rio de Janeiro, tendo por finalidade: (a) promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil; (b) favorecer o desenvolvimento de uma consciência latino-americana e de uma ética da solidariedade; e (c) estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, no âmbito nacional e internacional, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos.

No que concerne ao aparecimento de novos atores no cenário da EDH, deve-se enfatizar a significativa importância do Governo Federal durante esse período. A partir da segunda metade da década de 1990, foram elaborados documentos fundamentais para a área, os quais passaram a servir de referência para as experiências promovidas. Em 1996, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – I), que teve por objetivos, entre outros, identificar os obstáculos enfrentados pelos direitos humanos no país e propor medidas que, a curto, médio e longo prazos, contribuíssem para a promoção e defesa desses direitos.

No que diz respeito à ação governamental nas esferas da educação e cidadania, consideradas pelo PNDH – I como as bases para uma cultura de direitos humanos, o documento estabelece propostas concentradas na produção e

difusão de informações, assim como na conscientização e mobilização pelos direitos humanos (BRASIL, 1996). Entre elas, podemos destacar as seguintes:

- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas da educação básica, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares e da instituição de uma disciplina específica sobre direitos humanos;
- Apoiar a criação e o desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a EDH;
- Apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias, para aumentar a capacidade de proteção e promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira;
- Orientar tais programas na valorização da moderna concepção dos direitos humanos segundo a qual o respeito à igualdade supõe também a tolerância com as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo;
- Incentivar uma campanha nacional permanente que amplie a compreensão da sociedade brasileira sobre o valor da vida humana e a importância do respeito aos direitos humanos;
- Instigar a criação de bancos de dados sobre entidades, representantes políticos, empresas, sindicatos, igrejas, escolas e associações comprometidos com a proteção e promoção dos direitos humanos;
- Estimular, em parceria com a sociedade civil, a criação de prêmios, bolsas e outras distinções regionais para entidades e personalidades que tenham se destacado periodicamente na luta pelos direitos humanos;
- Encorajar o estabelecimento de canais de acesso direto da população a informações e meios de proteção aos direitos humanos, como linhas telefônicas especiais.

Em 1997, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais serviriam de referência nacional para o ensino fundamental. Elaborado sob a influência da

reforma educacional promovida na América Latina na época e apoiado na legislação brasileira (CF, art. 205 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, art. 22), o documento conferiu ênfase à educação para a cidadania. No que se refere a esse aspecto, merece destaque a proposta de que a organização do conhecimento escolar fosse feita a partir de áreas e temas transversais:

Os temas transversais são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, com as quais se confrontam diariamente. Nesta perspectiva, os PCNs privilegiam os princípios de ‘dignidade da pessoa humana’, que implica no respeito aos Direitos Humanos, ‘igualdade de direitos’, que supõe o princípio de equidade, ‘participação’ como princípio democrático e ‘corresponsabilidade pela vida social’ que implica parceria entre os poderes e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar (CANDAU, op. cit., p. 103).

Os temas eleitos pelo instrumento foram os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Escolhidos por tratarem de “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal”, eles não dispensaram a eventual abordagem de temas que pudessem ter relevância para o contexto local em que se inseriam as escolas da época.

Na quarta e última fase dessa trajetória histórica, Monteiro (2005) se refere à profissionalização e valorização da educação em direitos humanos, que teria ocorrido no final da década de 1990 e no início dos anos 2000. Nesse período, marcado especialmente pela ação conjunta entre a sociedade civil e o Estado, foi elaborada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos – PNEDH, publicada em 2003, a partir dos esforços do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)¹¹.

¹¹ Seguindo a determinação da Portaria nº 98 da SDH/PR, o CNEDH foi constituído por especialistas da sociedade civil organizada, assim como por representantes da própria Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), do Ministério da Educação (MEC), da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e da UNESCO.

Durante os dois anos seguintes, essa versão inicial do documento experimentou um processo de revisão. Caracterizado pela ampla participação popular, esse processo deu origem a novas iniciativas na área, como a criação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, e resultou no formato definitivo do PNEDH (BRASIL, 2007). Representando um marco expressivo no desenvolvimento da temática no plano nacional, esse instrumento serve de referência para a ação dos mais diversos atores sociais interessados na promoção de uma cultura de direitos humanos, tendo como objetivos gerais, entre outros:

- Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- Estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- Estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- Balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios.

Nessa quarta fase, foram ainda ampliadas as experiências de EDH realizadas no âmbito universitário (SACAVINO, 2008, p. 185). Houve, por exemplo, a introdução de disciplinas de educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura, em geral, e nos de Pedagogia, em especial. Foram também elaborados cursos que, em nível de pós-graduação, especialização e extensão universitária, abordavam a temática. Iniciativas voltadas ao ensino e à pesquisa na área foram promovidas, como a formação da Associação Nacional de Direitos

Humanos – Pesquisa e Pós-graduação (ANDHEP) e a elaboração do projeto REDH Brasil – Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos.

No que diz respeito à Educação Básica, houve propostas nos diferentes níveis de ensino, levadas a cabo seja por meio do esforço de educadores sensibilizados pela EDH, seja pela assessoria de organizações não governamentais especializadas no campo. Iniciativas de natureza legislativa, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003 – que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas –, foram também importantes. A tomada de outras ações governamentais, como a elaboração do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, contribuíram ainda para o desenvolvimento da temática no ensino fundamental e médio do país (SACAVINO, 2008, p. 186)¹².

Por fim, na esfera da educação não formal, outras atividades de EDH foram promovidas (SACAVINO, 2008, p. 187). O oferecimento de cursos de formação continuada de educadores e a confecção de material didático-pedagógico de apoio, muitas vezes com a contribuição de organizações da sociedade civil, são exemplos. A realização de campanhas locais, regionais e nacionais de promoção a uma cultura de respeito aos direitos humanos também caracterizou esse período. Além disso, a ação organizada de movimentos sociais, destinada à reivindicação de direitos específicos, representou uma rica experiência educativa.

Como demonstra essa breve perspectiva histórica, a EDH se desenvolveu expressivamente nos últimos 30 anos, especialmente no que se refere ao número e ao porte das iniciativas institucionais existentes tanto no âmbito governamental quanto no domínio da sociedade civil organizada. Apesar dessa constatação, podemos dizer que o seu fundamento teórico continua fiel ao que foi estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como veremos mais detidamente a seguir.

¹² O estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução CNE/CP 1/2012, também representou uma iniciativa governamental de relevo para a promoção da EDH, tanto na educação básica quanto na superior.

2.3.

Delimitação conceitual da educação em direitos humanos

Embora tenha ocorrido o referido desenvolvimento da EDH, Candau e Sacavino (2010) afirmam que não são comuns os esforços de definição teórica dos direitos humanos, no geral, e da EDH, em particular. Existiria, por assim dizer, um “descompasso” entre a produção sobre a temática e o aprofundamento do debate sobre as concepções que podem nortear as práticas no campo:

Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio ou, na prática, fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas, nem, em geral, se procura construir estratégias didático-metodológicas que concretizem as perspectivas e concepções dos direitos humanos privilegiadas. Muitas vezes, identificamos um descompasso e mesmo, em alguns casos, uma contradição entre as concepções sobre direitos humanos afirmadas e os processos educativos desenvolvidos, particularmente nos sistemas formais de educação (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 113 e 114).

Para que exista uma escolha politicamente consciente da perspectiva de EDH adotada, assim como para que seja viabilizada a mencionada coerência entre essa perspectiva e os princípios educativos e as estratégias metodológicas a que se recorre, é necessário enfrentar a polissemia dominante e buscar um delineamento da expressão. Nesse intuito, Candau e Sacavino (2010.) apresentam o panorama de algumas iniciativas de conceituação, referindo-se a diferentes autores da América Latina e de outros continentes. Neste tópico, iremos nos guiar pelos referenciais teóricos indicados por essas autoras.

Nancy Flowers, uma especialista norte-americana com ampla participação na área de educação em direitos humanos, é a primeira referência. Candau e Sacavino (2010, p. 15) relatam que a autora parte de uma experiência, que havia sido realizada em 2002, na qual fora publicada uma definição de EDH em um fórum *online*, tendo sido solicitado aos participantes – dentre os quais estavam educadores de todo o mundo – que contribuíssem com as suas próprias observações. O tópico suscitou um intenso debate, tendo sido apresentadas mais de três mil intervenções. Na época, Flowers constatou que não faltava apenas uma definição clara para a educação em direitos humanos, mas também uma base teórica que pudesse ser assumida por todos.

A partir das respostas existentes, ela tomou a iniciativa de sistematizar as concepções de EDH que haviam surgido, tendo levado em consideração os três principais agentes envolvidos na pesquisa: (a) agências governamentais, organizações intergovernamentais, agências da ONU e suas conferências; (b) organizações não governamentais (ONGs); (c) intelectuais universitários e educadores. Curiosamente, Nancy Flowers nos indica que cada um desses grupos de agentes dá ênfase a uma das palavras da expressão educação em direitos humanos.

O primeiro deles, composto pelas agências governamentais, enfatiza a palavra “direito” em sua concepção:

Segundo essa autora, as definições governamentais se caracterizavam especialmente por colocar ênfase na valorização de objetivos e resultados, especialmente aqueles que preservavam a ordem e o próprio Estado. Em sua aderência a documentos legais, normalmente elaborados por diplomatas e especialistas da área jurídica, essas definições enfatizavam o aspecto “direitos” dos direitos humanos. É frequente encontrar nesses documentos expressões que relacionavam a educação em direitos humanos com a promoção da paz, a coesão e a ordem social, em oposição a comportamentos e atitudes perturbadoras dessa mesma ordem (FLOWERS, 2004 apud CANDAU e SACAVINO, op. cit., p. 116).

Por sua vez, o segundo grupo de agentes, integrado por organizações não governamentais (ONGs), privilegiava a palavra “educação”. Com efeito, eles conferiam destaque ao potencial transformador da educação em direitos humanos, que se concretizaria especialmente por intermédio do empoderamento de grupos sociais marginalizados e do estímulo à mobilização da sociedade civil:

Se os esforços dos governos tendem a preservar, os enfoques e objetivos das ONGs tendem a transformar, abordando a educação em direitos humanos como uma ferramenta para a mudança social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do Poder do Estado e, em alguns casos, permitir que o povo alcance o poder do Estado. [...] Seu tom é muitas vezes de oposição, confrontando o poder dominante com uma combinação de conhecimentos dos direitos, habilidades analíticas e ativismo político (Ibid., p. 117).

O terceiro e último grupo, formado por intelectuais universitários e educadores, punha em relevo a palavra “humanos”. Ele destacava os valores morais que poderiam ser construídos a partir da educação em direitos humanos, articulando o campo com a reflexão ética:

[Os membros do terceiro grupo de agentes] tendem a mudar a ênfase para os valores que constroem e informam os processos de educação em direitos humanos. Em geral, suas recomendações para conteúdos e metodologias estão baseadas em concepções da educação em direitos humanos como um modelo ético de aplicação universal. Em suas definições se destacam palavras como princípios, normas, padrões, valores e escolhas morais, mostrando que esses pensadores e educadores consideram os direitos humanos como um sistema de valores que tem origem em necessidades humanas e se aplicam a toda a humanidade (Ibid., p. 118).

Candau e Sacavino (2010, p.118-119), apesar de reconhecerem o caráter didático da sistematização de Flowers, esclarecem que o esquema por ela apresentado encontra as suas limitações. Na realidade, os atores envolvidos nas discussões acerca da educação em direitos humanos interagem entre si, muitas vezes negociando o sentido da expressão e adotando ações conjuntas. Um claro exemplo dessa articulação é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007), elaborado por integrantes do Governo, de ONGs e do meio universitário.

Outro referencial teórico sublinhado pelas autoras é aquele desenvolvido pelo professor Fritzsche¹³, em suas 15 teses sobre o significado da EDH. A perspectiva assumida por ele é abrangente e multidimensional, levantando questões importantes para a área. Candau e Sacavino (2010, p. 119) destacam os seguintes elementos desse enfoque:

1. A educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos; hoje a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos;
2. Objetivando tornar realidade a educação em direitos humanos, deve-se trabalhar para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, expressando-a nos campos científicos existentes, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. No entanto, ela não se situa só no ensino formal, mas também se

¹³ Como as autoras informam, Fritzsche é professor de Ciência Política e responsável pela Cátedra Unesco sobre educação em direitos humanos na Universidade de Magdeburg (Alemanha). É ainda membro ativo de várias associações que trabalham questões relativas à formação para a cidadania, estudos interculturais, antissemitismo, preconceito e intolerância. Possui ampla produção acadêmica nessas áreas.

dirige a todos os grupos profissionais que desempenham atividades relevantes para os direitos humanos, assim como às possíveis vítimas de violações ou aos possíveis violadores;

3. A educação em direitos humanos possui pré-requisitos. Os contextos educacionais e sociais não podem deixar de ser considerados. Ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa dos direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e outros documentos jurídicos;

4. A educação em direitos humanos e o ensino da tolerância caminham de mãos dadas. O objetivo é relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diferenças. A educação em direitos humanos não pode ser reduzida à aprendizagem sobre democracia, mesmo que esta seja a forma mais favorável à afirmação deles. Os direitos humanos devem prevalecer sempre, inclusive nos contextos em que a democracia não existe, dificilmente existirá ou é frágil;

5. A educação em direitos humanos deve transmitir as histórias de sucesso, o poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento;

6. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola.

No que se refere à conceitualização da EDH na América Latina, as autoras indicam que não existe consenso na área, sendo diversos os enfoques, as aproximações e as propostas existentes. Com o objetivo de iluminar a reflexão sobre o ponto, elas apresentam algumas perspectivas que lhes parecem significativas. Destacam que, no final da década de 1990, especialistas da área assumiram o entendimento de que essa proposta educativa deveria contribuir para a redemocratização dos países da região, que passavam em sua maioria por transições políticas depois terem vivenciado ditaduras militares (MADGENZO, 2000; MUJICA, 2001).

Para tanto, deveriam ser observados, nos distintos âmbitos educativos, os seguintes elementos: a visão integral dos direitos, que enfatiza a interdependência dos direitos das diferentes gerações (civis, políticos, sociais e culturais, assim como os chamados “novos” direitos); uma educação para o “nunca mais”, capaz de resgatar e preservar a memória dos abusos históricos (colonizações, ditaduras, genocídios etc.), além de promover a mobilização da sociedade civil no sentido da construção democrática; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direitos e atores sociais, ou seja, de indivíduos e grupos conscientes dos seus direitos e dispostos a se engajar politicamente na proteção dos direitos alheios; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, por meio de práticas pedagógicas capazes de fortalecer a autoestima pessoal e a participação política na esfera coletiva.

Para sintetizar a análise das diferentes concepções de EDH apresentadas, Candau e Sacavino (2010) apontam os dois enfoques que têm sido adotados na maior parte das atuais produções teóricas e práticas desenvolvidas no campo, indicando as suas implicações pedagógicas. Elas observam que, apesar de muitas vezes de combinarem ambos os enfoques, cada proposta de EDH acaba privilegiando um deles. Por isso, seria importante identifica-los para saber em que horizonte podemos e pretendemos trabalhar.

O primeiro deles, de natureza mais conservadora, tende a ver a educação em direitos humanos como uma “estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo” (2010, p. 124). Ele enfatiza a primeira geração de direitos humanos, composta pelos direitos civis e políticos, centrando o seu discurso na participação política. No plano pedagógico, ele defende a inclusão da temática dos direitos humanos no currículo escolar de forma aditiva, sem a revisão das práticas educativas em seu conjunto, ou seja, sem o questionamento da cultura escolar.

No segundo enfoque, que se enquadra na perspectiva das pedagogias críticas¹⁴, a EDH é enxergada como um instrumento para a construção de um

¹⁴ Como ressaltam as autoras, é importante ter em conta a multiplicidade de perspectivas que se inserem nesta tendência pedagógica, a exemplo da crítico-reprodutivista, da libertária e da pedagogia dos conflitos (ibid., p. 128). Por essa razão, optou-se por utilizar a expressão no plural. Em comum, todas elas buscam “conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer os processos de construção de sujeitos autônomos e solidários, capazes

projeto alternativo de sociedade. Nele, é enfatizada uma cidadania coletiva “que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados” (2010, p. 125). As diversas gerações de direitos humanos são tidas como interdependentes, conferindo-se especial relevância aos direitos de natureza econômica, social e cultural. Pedagogicamente, são propostas diferentes abordagens metodológicas e ganha destaque a interdisciplinaridade, explorada a partir de temas geradores correlatos aos direitos humanos.

Ao fim de sua explanação sobre o tema, as autoras transcrevem parte do PNEDH (BRASIL, 2007), que se encaixa nesse segundo enfoque e serve hoje como referência de concepção de EDH no Brasil:

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 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 das violações.

Tendo sido apresentadas algumas noções conceituais de EDH, é importante esclarecer que este trabalho de pesquisa tomou como referência o segundo enfoque indicado por Candau e Sacavino (2010), alinhando-se, dessa maneira, à perspectiva política das pedagogias críticas. A seguir, será apresentada a abordagem metodológica de EDH que acompanha essa premissa teórica.

de ser sujeitos de direitos no plano pessoal e coletivo, e de participar de ações orientadas à transformação da realidade e à emancipação social” (ibid., p. 129).

2.4.

Aspectos pedagógico-metodológicos da educação em direitos humanos

A reflexão acerca dos aspectos pedagógico-metodológicos da EDH pressupõe a análise dos princípios educativos e das estratégias metodológicas específicas que regem as práticas no campo. Levando em consideração o enfoque de EDH afinado com a ótica das pedagogias críticas, Madgenzo (2005 apud CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 129) faz referência ao primeiro ponto, indicando seis princípios educativos que deveriam orientar as práticas pedagógicas na área.

O autor inicia com o princípio de integração, segundo o qual os temas relativos à EDH deveriam ser integrados aos projetos político-pedagógicos das escolas e às variadas disciplinas escolares. Nesse sentido, a abordagem dos direitos humanos não se resumiria à criação de uma disciplina específica ou à exploração de questões correlatas em datas celebrativas (p.ex., no Dia da Mulher), mas passaria a formar a cultura de cada escola.

O segundo princípio é o da recorrência, de acordo com o qual a EDH deve ser trabalhada sistematicamente na escola, e não de forma esporádica. Em virtude da complexidade dos conceitos que fundamentam os direitos humanos e da expectativa de que a EDH afete as mentalidades e os comportamentos, é importante que ela seja trabalhada de forma deliberada e reiterada, oferecendo diferentes oportunidades para a sua análise, discussão e apropriação.

O princípio seguinte é o da coerência, segundo o qual seria necessário existir uma relação de correspondência entre o discurso dos direitos humanos professado e a prática existente na escola. Essa relação deve existir tanto em sala de aula quanto nas atividades gerais promovidas pela instituição, sendo fundamental para a efetiva aprendizagem dos alunos e das alunas. Nesse aspecto, os educadores devem se esforçar para adotar estratégias metodológicas que correspondam a uma cultura de direitos humanos, buscando evitar condutas autoritárias:

É contraproducente que o/a educador/a afirme, por exemplo, a necessidade de respeito a cada pessoa humana e, ao enfrentar um conflito na sala de aula, utilize estratégias autoritárias, sem dar cabida a que os diferentes implicados sejam ouvidos e sem favorecer posturas de escuta mútua e diálogo (CANDAU e SACAVINO, op. cit., p. 130).

A vida cotidiana é o quarto princípio indicado. Por ele, a EDH deve promover a identificação e a análise das questões relativas aos direitos humanos envolvidas na realidade de vida dos indivíduos e da comunidade, seja para motivar a indignação diante das violações existentes, seja para inspirar a admiração diante da sua afirmação. Nesse sentido, é importante adotar como ponto de partida as experiências de vida dos educandos, tanto para que seja legitimado o seu conhecimento prévio quanto para que seja ressignificada a vivência de situações correlatas aos direitos humanos.

O princípio da construção coletiva do conhecimento vem em seguida. Ele inspira os educadores e as educadoras a despertarem uma postura ativa e participativa nos educandos, contribuindo para que estes se tornem sujeitos do conhecimento e desenvolvam ações coletivas, em sala de aula e no cenário social:

Estas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social. (...) Neste processo, a subjetividade se expressa e desenvolve e se promovem situações em que se vivencia a intersubjetividade, componentes básicos da construção de sujeitos de direito (ibid., p. 131-2).

O último princípio sugerido por Magdenzo é o da apropriação. Segundo este princípio, a EDH não pode se reduzir à informação sobre documentos relativos aos direitos humanos, devendo influenciar de maneira profunda a forma como os educadores e educandos conhecem, sentem e agem. Esse movimento de internalização pessoal e coletiva leva à atribuição de novos sentidos às experiências de vida e ao compromisso político ativo com a transformação de uma realidade social marcada pela violação dos direitos humanos.

A adoção de um conceito de EDH alinhado às pedagogias críticas e a escolha dos princípios educativos referidos acima deve conduzir à eleição de estratégias pedagógico-metodológicas coerentes com eles. Embora essa observação seja evidente, ela não se reflete com frequência na prática educativa:

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista didático-pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou midiáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo em momentos determinados. Este tipo de estratégias atua

fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de direitos humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil (ibid., p. 134).

As oficinas pedagógicas têm sido indicadas como recursos metodológicos que atendem adequadamente à perspectiva da EDH (CANDAU e SACAVINO, 2010; CANDAU, 1999; ANDRADE e LUCINDA, 2011). Buscando encontrar um significado para a expressão, muitas vezes vulgarizada no âmbito educativo, Marcelo Andrade e Maria da Consolação Lucinda (2011, p. 258) tomam o exemplo histórico das oficinas de trabalho surgidas na Idade Média. Nelas, um artesão experiente, chamado mestre de ofício, desenvolvia uma atividade manual que exigia habilidade (p.ex., o corte e a costura de peças de roupa), geralmente assistido pelos aprendizes, auxiliares que estavam em processo de aprendizagem daquele ofício.

Recorrendo à perspectiva de diferentes autores, Andrade e Lucinda (2011, p. 259) estudam essa experiência histórica, chegando à conclusão de que são dois os traços essenciais de uma oficina: (1) o trabalho coletivo e (2) o processo de aprendizagem que integra teoria e prática. No que se refere ao primeiro aspecto, os autores indicam que era incomum a atividade solitária de um artesão, existindo normalmente a divisão proporcional do trabalho entre diversos responsáveis (o mestre artesão, o quase-artesão, o aprendiz etc.), sendo fruto de todos o resultado final da oficina (seguindo o exemplo, um conjunto completo de vestuário).

Em relação ao segundo aspecto, Andrade e Lucinda (2011) apontam que as oficinas de trabalho não eram um espaço em que se teorizava excessivamente sobre a atividade de referência. Embora existisse um grau necessário de teorização sobre ela, a aprendizagem das habilidades exigidas se dava através do próprio trabalho, marcado predominantemente pela observação, repetição e gradual autonomia do aprendiz no desempenho do ofício.

A partir dessas considerações iniciais, podemos compreender as oficinas pedagógicas como alternativas metodológicas especialmente ativas e participativas. No que se refere especificamente às oficinas que tematizam a EDH, outras características ganham destaque na abordagem metodológica, tais como a valorização da experiência de vida dos participantes quanto à afirmação/violação

dos direitos humanos, o intercâmbio entre o seu conhecimento espontâneo e o conhecimento científico produzido no campo, a promoção constante do diálogo como via ético-pedagógica e o estímulo ao compromisso político de luta pelos direitos humanos (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 135; CANDAU, 1999, p. 11-12).

Como observam aqueles que estudam a matéria, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas oficinas pedagógicas apresenta múltiplas dimensões, às quais correspondem momentos específicos no roteiro das atividades realizadas (ANDRADE e LUCINDA, 2011, p. 260). Vera Candau e Susana Sacavino (2010, p. 134-135) referem-se a seis dimensões desse processo, concebidas de maneira integrada e inter-relacionada: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. A primeira diz respeito à aproximação da realidade social estudada. Essa dimensão aparece no primeiro momento das oficinas, chamado de “sensibilização”, sendo explorada a partir do reconhecimento do contexto de vida e do conhecimento prévio dos educandos.

A segunda dimensão refere-se ao aprendizado do conhecimento elaborado e sistematizado acerca do tema desenvolvido. Mobilizada na segunda etapa das oficinas pedagógicas, chamada de “aprofundamento”, ela geralmente apresenta uma maior densidade teórica, indo além do saber espontâneo agregado pelos educandos a partir de suas respectivas experiências de vida. Essa dimensão é de fundamental importância, uma vez que o seu devido aproveitamento garante o contato com o novo, ou seja, com aquilo que ainda não foi descoberto ou compreendido.

Por sua vez, a dimensão do celebrar tem como marca “a alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo, o acolhimento da emoção e do lúdico, o entusiasmo pelo conhecimento, a curiosidade pela vida” (ANDRADE e LUCINDA, op. cit., p. 261). Referindo-se ao campo da EDH, ela se conecta fortemente à indignação diante das variadas formas de violência e ao encantamento diante da afirmação da vida (SÍME, 1991 apud CANDAU, 1999, p. 4-6). Metodologicamente, essa dimensão perpassa todo o roteiro das oficinas, sendo concretizada a partir da utilização de diferentes linguagens, em especial da linguagem artística (música, teatro, canto etc.).

A quarta dimensão, representada pelo verbo sistematizar, relaciona-se à organização e síntese das “questões, percepções, conhecimentos e compromissos”

dos educandos (ANDRADE e LUCINDA, 2011, p. 264). Essa dimensão, que também faz parte de todos os momentos específicos das oficinas, é fruto de uma construção coletiva e registra os aspectos mais significativos assumidos pelo grupo, tais como o aprendizado obtido, os consensos/dissensos existentes e as dúvidas e dificuldades que ainda precisam ser enfrentadas (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 135; ANDRADE e LUCINDA, 2011, p. 264).

A dimensão do comprometimento tem a ver com a releitura da realidade social à luz da aprendizagem desenvolvida pelas oficinas e com a adoção de iniciativas (simbólicas ou reais) que possam levar à sua transformação:

Oficina pedagógica em direitos humanos é construção coletiva de saberes que propicia o compromisso com uma prática transformadora da realidade. Sem compromissos, uma oficina facilmente se transformará num debate sem efeitos práticos, em conhecimento inócuo, em discurso belo, mas desencarnado, vazio, isto é, sem relação com o mundo da vida e, possivelmente, desinteressante para os participantes (ANDRADE e LUCINDA, 2011, p. 261).

A socialização encerra o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas oficinas pedagógicas. Representando o compromisso assumido na dimensão anterior, ela se expressa quando os educandos põem em prática, no contexto em que vivem e atuam, o que eles internalizaram ao longo do curso de EDH. Essa dimensão tem especial valor, porque contribui para formar agentes sociais multiplicadores de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Como percebemos, as oficinas pedagógicas representam um caminho frutífero para a perspectiva de educação em direitos humanos que assumimos nesta pesquisa. Isso porque elas não apenas constituem uma metodologia de natureza democrática, mas especialmente porque se fundamentam em uma concepção de educação e em princípios educativos que se relacionam intimamente aos direitos humanos e que têm como norte a transformação da realidade social.

No entanto, o desenvolvimento de uma proposta pedagógico-metodológica como a que apresentamos não é uma tarefa simples. No que respeita à figura do professor, ela demanda a coerência entre o discurso dos direitos humanos e a sua prática cotidiana, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Sem dúvida alguma, essa demanda pode ser muito exigente (CANDAU, 1999, p. 12).

No que se relaciona especificamente à prática pedagógica, essa tarefa requer a dedicação, a competência e a criatividade necessárias para a formulação de um

processo de ensino-aprendizagem capaz de afetar saberes, atitudes e comportamentos (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 136). Além disso, ela exige o enfrentamento de uma série de desafios que se colocam atualmente para a EDH, sobre os quais refletiremos a seguir.

2.5.

Desafios para os direitos humanos no século XXI

A conjuntura social, política e econômica que existe atualmente, tanto no nível global quanto nacional, não parece favorável a uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Diferentes esforços têm sido empreendidos no sentido do mapeamento e da análise dos desafios enfrentados pelo campo, os quais vão desde a miséria econômica, promovida em grande medida pelo sistema econômico capitalista e pela hegemonia neoliberal, chegando até as questões éticas colocadas pelo avanço da biotecnologia (SYMONIDES, 2003).

Logo no início do século XXI, dois desafios ganharam projeção. Os ataques ao World Trade Center e ao Pentágono, em 11 de setembro de 2001, levaram, por um lado, à reflexão sobre a maneira de garantir a segurança internacional e a segurança nacional dos variados países, principalmente diante da ameaça terrorista. Por outro, eles instigaram a meditação sobre a forma de administrar as questões culturais que marcam especialmente a ordem mundial estabelecida a partir de então (SACAVINO, 2008, p. 61).

A resposta oferecida pelos EUA e por parte da comunidade internacional a esses desafios se traduziu em uma série de iniciativas, tais como as guerras do Afeganistão e do Iraque, a expansão de bases militares em distintos lugares do mundo (o campo de detenção de Guantánamo sendo um exemplo), a implantação de um sistema de vigilância global¹⁵ e a adoção de graves medidas administrativas voltadas para suspeitos de terrorismo¹⁶.

¹⁵ A legislação antiterrorismo aprovada depois de 11 de setembro expandiu consideravelmente o poder de agências governamentais de inteligência e segurança norte-americanas. O denominado USA PATRIOT Act, por exemplo, permitiu que elas realizassem a devassa de dados pessoais e de negócios sem a apresentação de indícios do cometimento de crime nem de autorização judicial (USA, 2001). A partir de então, foi organizado um sistema global de vigilância sem precedentes, como revelado em 2013 por Edward Snowden (ENTENDA, 2013).

¹⁶ Entre essas medidas, esteve a criação de um programa de registro especial obrigatório no Serviço de Imigração e Naturalização (INS), chamado Sistema de Registro de Entrada e Saída de Segurança Nacional (NSEERS), que se voltou para cidadãos originários de determinados lugares

Todas essas iniciativas foram e ainda são questionadas por grande parte das organizações de direitos humanos. Os referidos conflitos armados geraram um grande número de mortes, tanto de civis quanto de militares (KENEALLY e DIEHM, 2015). Por sua vez, o estabelecimento de um sistema generalizado de vigilância representaria uma violação do direito à privacidade dos cidadãos, além de que impediria a supervisão judicial da aplicação da lei (UNCLE, 2003). Por fim, as medidas administrativas citadas expressariam uma discriminação contra pessoas de determinada origem étnico-racial e/ou religiosa (CONYERS et al., 2016).

Passados mais de quinze anos desde 11 de setembro de 2001, o terrorismo continua a representar um desafio para a agenda dos direitos humanos, o que indica que as ações tomadas para o seu enfrentamento não têm sido adequadas e suficientes. Nos últimos anos, vimos uma série dramática de ataques, realizados dentro e fora das áreas de conflito aberto no Oriente Médio, os quais levaram à morte de inúmeras pessoas (DEURSEN, 2015; MAPA, 2016; RELEMBRE, 2015).

Por seu turno, a administração das questões culturais tem estado na ordem do dia, exigindo respostas apropriadas da comunidade internacional. A crise de refugiados que se desenhou recentemente, em parte como consequência das operações militares a que nos referimos acima, já representa a maior crise humanitária desde a Segunda Guerra Mundial (ECHO, 2016; UNHCR, 2016). Apesar dos esforços realizados por alguns países da Europa, como a Alemanha, no sentido do acolhimento das pessoas forçosamente deslocadas de seus locais de origem, esse cenário tem levado, tanto no plano da sociedade civil quanto no da política institucional, ao ressurgimento vigoroso do nacionalismo, do racismo e da xenofobia^{17 18}. Naturalmente, esse movimento vai de encontro aos direitos humanos.

do mundo (como Irã, Iraque, Líbia, Sudão e Síria) que estivessem em solo norte-americano (SWARNS e DREW, 2003).

¹⁷ No âmbito da sociedade civil, testemunhamos em 2016 o referendo que aprovou a saída do Reino Unido da União Europeia. Embora não seja possível atribuir a decisão exclusivamente a estes fatores, notamos diversas manifestações nacionalistas e xenófobas ao longo da campanha popular. Para mais informações sobre o Brexit, ver HUNT e WHEELER, 2017.

¹⁸ No que diz respeito à arena da política institucional, a recente eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA comprova o que afirmamos. Seguindo o discurso de sua campanha eleitoral, ele vem efetivamente tomando uma série de medidas de natureza nacionalista, racista e

A realidade brasileira traz desafios próprios, que tentaremos indicar de forma sintética. Inicialmente, temos que destacar o recente processo de *impeachment* sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff. Para além do fato de que qualquer acontecimento dessa natureza traz uma perturbação significativa no funcionamento das instituições democráticas, a legitimidade desse processo específico foi questionada legalmente e ainda tem sido colocada em cheque por autores que se debruçam sobre a matéria¹⁹. Essas considerações demonstram a urgência de refletirmos sobre o estado da democracia em nosso país.

A agenda de governo do atual Presidente da República também representa uma fonte de preocupação. Orientada supostamente pela necessidade de superar a recessão econômica em que nos encontramos, ela inclui uma série de medidas neoliberais de ajuste fiscal, dentre as quais se destacam a limitação dos gastos públicos federais por emenda constitucional (PEC 241 na Câmara dos Deputados e PEC 55 no Senado Federal), as reformas na Previdência Social e nas leis trabalhistas, assim como a reforma nacional do ensino médio (AMORIM, 2016; MARTELLO e AMARAL, 2016a e 2016b; RODRIGUES, 2016). Essas propostas têm sido contestadas por diferentes atores (sociedade civil, partidos políticos, órgãos como o Ministério Público Federal e sindicatos de professores), notadamente por representarem ameaças aos direitos sociais e econômicos estabelecidos pelo ordenamento jurídico (CENTRAIS, 2016; GRUPOS, 2016; AMARAL, 2016).

No que respeita de modo particular à temática dos direitos humanos, as iniciativas tomadas pelo novo governo são também desanimadoras. Entre elas, merecem especial referência: (a) o estudo da possibilidade de o Brasil deixar 34 organizações internacionais, entre as quais o Instituto de Políticas Públicas em

xenófoba. A última delas foi a elaboração de um decreto executivo pelo qual: (a) foi interditada indefinidamente a entrada em solo americano de pessoas deslocadas pela guerra civil síria; (b) foi barrado o ingresso de todos os demais refugiados no país, durante o prazo de 120 dias; e (c) foi proibida a entrada de nacionais de sete países de maioria muçulmana (Irã, Líbia, Somália, Sudão e Iêmen) nos EUA, por 90 dias (FULL, 2017). Essas iniciativas do presidente recém-eleito têm gerado uma série de protestos (MERICA et al., 2017).

¹⁹ Desde o impedimento da ex-presidenta, diferentes livros foram publicados no intuito de denunciar a ocorrência de um golpe de Estado no Brasil. Entre autores nacionais e internacionais, encontram-se acadêmicos da área jurídica, advogados, filósofos, cientistas sociais, jornalistas, políticos e artistas. Alguns nomes se destacam, como João Ricardo Wanderley Dornelles, Paulo Sérgio Pinheiro, Marilena Chaui, Wanderley Guilherme dos Santos, Boaventura de Sousa Santos, Noam Chomsky, Costas Douzinas, Friedrich Müller, Ciro Gomes, Luiza Erundina e Laerte Coutinho. Para uma lista de obras já publicadas, consultar LIVROS, 2016.

Direitos Humanos do Mercosul, para a redução de gastos do Governo Federal (PARAGUASSU, 2016); (b) a suspensão das negociações realizadas com a UE para o acolhimento de famílias desalojadas pela guerra civil síria (FELLET, 2016). Como notamos, essas medidas não parecem refletir um verdadeiro compromisso com os direitos humanos²⁰.

No contexto brasileiro, podemos ainda ressaltar a operação Lava Jato, a maior investigação sobre corrupção e lavagem de dinheiro da história nacional. Estima-se que o esquema criminoso, que envolveu altos executivos de empreiteiras e dirigentes políticos da Petrobras, tenha desviado valores bilionários da companhia estatal (ENTENDA, 2014). Por ser uma evidente ameaça ao Estado Democrático de Direito, à justiça social e ao desenvolvimento econômico, a corrupção sistemática representa um grande desafio para a consolidação dos direitos humanos no Brasil.

A identificação dos fatores institucionais e culturais que a favorecem, assim como das formas de prevenção e combate a ela, são fundamentais para que esse objetivo seja alcançado (SYMONEDES, op. cit., p. 44). Nesse processo, é de extrema importância que sejam garantidos os direitos penal-constitucionais dos acusados dessa espécie de crime, de modo que o seu enfrentamento não importe a violação de direitos humanos de primeira geração²¹.

Em linhas gerais, esse é o panorama dos desafios enfrentados atualmente pelo campo dos direitos humanos, tanto no nível global quanto nacional. Evidentemente, não se buscou aqui realizar uma análise de conjuntura detida sobre a realidade atual do Brasil e do mundo, uma vez que isso fugiria aos

²⁰ A referida suspensão das negociações com a EU, inclusive, vai de encontro à postura que vinha sendo adotada até então pelo Ministério da Justiça. Diante do grave panorama gerado pela guerra síria, os responsáveis pela pasta vinham tomando uma série de medidas, entre elas o fortalecimento estrutural do Conselho Nacional para Refugiados (CONARE), órgão ao qual compete, entre outras funções, reconhecer o *status* de refugiado aos solicitantes de asilo, assim como orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico a eles. Esse órgão, por sua vez, vinha promovendo diversas iniciativas voltadas à consolidação da rede de acolhimento aos refugiados e à integração social desses indivíduos à sociedade brasileira, tais como a emissão de visto especial humanitário para os afetados pelo conflito, a isenção das despesas relativas ao Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) e às respectivas carteiras de identidade emitidas, assim como o estabelecimento de parcerias governamentais com o PONATEC e o SEBRAE, voltadas à promoção de oficinas de línguas, de qualificação profissional e de fomento ao empreendedorismo para esse público alvo (BRASIL, 2016).

²¹ Nesse aspecto, temos de observar que legalidade das medidas investigativas e jurisdicionais adotadas pelos condutores da operação Lava Jato têm dividido a opinião de especialistas do campo jurídico (BORGES, 2016; OAB-RJ, 2016).

propósitos deste trabalho. O intuito foi o apenas indicar resumidamente alguns dos principais desafios que essa realidade apresenta, de modo geral, para o campo dos direitos humanos.

2.6.

Desafios específicos da EDH

No contexto apresentado anteriormente, a EDH surge como uma proposta educativa de resistência. Na tarefa de levar adiante o projeto inacabado da Modernidade, ela busca caminhos para a afirmação de uma cultura de direitos humanos em meio a uma série de tensões. Embora ela seja evidentemente influenciada pela situação geral dos direitos humanos no mundo e no Brasil, ela encontra obstáculos específicos. Neste subcapítulo, serão destacados brevemente aqueles que parecem mais relevantes na atualidade, com base na categorização sugerida por Candau (2007a).

2.6.1.

Opção entre diferentes referenciais político-ideológicos da EDH

A opção entre os diferentes referenciais político-ideológicos da EDH tem sido apresentada como um desafio (CANDAU, 2007a, p. 407-409). A ausência de clareza sobre o referencial de EDH a ser adotado, muitas vezes ocasionada pela polissemia da expressão, inibe a tomada consciente de uma decisão política diante da proposta, além de dificultar os esforços de construção de estratégias pedagógicas coerentes com o discurso professado. Por isso, são de fundamental importância as iniciativas destinadas a esclarecer os significados da expressão e estimular um posicionamento diante delas.

A escolha de critérios que permitam identificar e estudar as experiências de EDH, assim como a tomada de decisões pedagógico-metodológicas (p. ex., se a EDH deve privilegiar a transversalidade ou a interdisciplinaridade), também se enquadram nesse desafio. A ausência de uma delimitação conceitual das experiências específicas de EDH e da abordagem metodológica que a caracteriza impedem a evolução do campo.

2.6.2. Fragmentação

O risco de fragmentação é também indicado como um dos obstáculos ao desenvolvimento da EDH (2007a., p. 409). O surgimento de grupos que se especializaram nos aspectos educativos de algumas temáticas (relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, questões indígenas etc.), embora represente uma inegável riqueza, pode nos levar a perder de vista o que os direitos humanos têm de universal e indivisível.

Além disso, a fragmentação pode servir aos interesses daqueles que possuem um enfoque conservador acerca da educação em direitos humanos, como os que privilegiam os direitos de primeira geração (civis e políticos) e relegam a segundo plano os de segunda (econômicos, sociais e culturais) (SADER, 2007, p. 83).

Assim sendo, é necessário promover a articulação entre esses diferentes grupos, estimular a criação de novas entidades e organizações que trabalhem numa perspectiva integrada e construir uma base de fundamentação teórica e metodológica para as lutas específicas pelos direitos humanos (CANDAU, 2007a, p. 409). Esse tem sido, inclusive, o esforço de algumas iniciativas criadas mais recentemente, como o Fórum Social Mundial (CARTA, 2001).

2.6.3. Articulação entre igualdade e diferença

A superação da dicotomia igualdade *versus* diferença constitui ainda uma tarefa para a EDH (CANDAU, 2012; SILVA, 2010). De um lado, existem os que conferem destaque à igualdade, negando ou desconsiderando as diferenças. De outro, há aqueles que afirmam radicalmente a diferença (uma marca identitária, por exemplo), esquecendo-se de tratar da igualdade.

No entanto, essa seria uma falsa dicotomia, sendo necessário articular igualdade e diferença. A igualdade defendida refere-se à garantia dos mesmos direitos a todos, opondo-se à desigualdade social, e não à diferença. Esta última, por sua vez, é marcada pela afirmação de identidades culturais e, dessa maneira, contrapõe-se à padronização, e não à igualdade. Um dos objetivos da educação em

direitos humanos, portanto, seria garantir a todos direitos iguais, inclusive o direito ao reconhecimento e respeito das diferenças.

Silva (2010), em tese na qual aborda os desafios à construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos da população LGBT, indica que a ausência de uma articulação entre igualdade e diferença é um dos fatores que mais contribui para a manutenção de um quadro de exclusão social. Com efeito, ele demonstra que a afirmação exclusiva da igualdade, por parte de toda a equipe pedagógica, impede, por exemplo, que ações sejam tomadas contra o *bullying*, ou que os conteúdos curriculares sejam revisitados a partir de uma perspectiva inclusiva e contra-hegemônica.

2.6.4. Discursos de resistência

Alguns autores indicam que a sobrevivência de alguns discursos contrários aos direitos humanos compõe um entrave para o campo (SADER, 2007; VIEIRA, 2009). Vieira (2009) refere-se, especificamente, a três teses equivocadas sobre a área: (1) os DH seriam direitos de bandidos; (2) eles atrapalhariam o trabalho da polícia; e (3) eles ameaçariam a soberania nacional dos países.

Pode-se dizer que esses discursos de resistência vêm sendo reforçados e atualizados na atual conjuntura política brasileira, mencionada anteriormente, a partir do avanço de diversas pautas de natureza conservadora. Nesse ponto, cabe destacar as polêmicas suscitadas em torno das temáticas de gênero e sexualidade, caras aos direitos humanos. O debate acerca de tais questões em sala de aula vem sendo colocado em xeque por determinadas iniciativas, a exemplo do Programa Escola Sem Partido (ESP), que combate, entre outras coisas, uma suposta ideologia de gênero (SEFFNER, 2016).

Na mesma linha de pensamento, Emir Sader (2007, p. 82 e 83) apresenta, como limite à educação em direitos humanos, a atuação de mídias sensacionalistas que, com o objetivo de atrair audiência e obter a consequente vantagem comercial, despertam na população os seus instintos de vingança diante da criminalidade. Elas reforçam, assim, as referidas teses e alimentam um discurso repressivo absolutamente contrário aos princípios e às normas relativas aos direitos humanos.

Existem ainda críticas construtivas e refinadas ao discurso dos direitos humanos, cuja merecida reflexão pode e deve levar ao desenvolvimento da EDH. A maioria delas parte do argumento central de que os direitos humanos são uma produção do Ocidente, fundamentada em variantes do paradigma liberal de direitos, da religião cívica e do nacionalismo secular. Essa produção, que assume a linguagem dos direitos, legitimaria a continuidade histórica da dominação cultural do sul global pelos países do norte, apesar do fato de que estes últimos seriam em grande medida responsáveis pela manutenção do quadro de violações sistemáticas aos direitos humanos, existente tanto dentro de suas respectivas jurisdições quanto no plano internacional (BAXI, op. cit., p. 239-242).

2.6.5. Cultura escolar

A construção de uma cultura escolar democrática representa também um desafio atual (JESUS, 2011; SILVA, 2010). A estrutura de gestão, o apego ao currículo tradicional e a manutenção de uma relação autoritária são ainda marcas características de grande parte das escolas brasileiras.

A atual gestão escolar, muito influenciada por um sistema de ensino repleto de demandas burocráticas, exerce nos professores uma enorme pressão pelo desenvolvimento, pela exposição e pela documentação de inúmeras atividades pedagógicas ligadas ao atendimento do currículo tradicional. Por sua vez, o “engessamento” da cultura escolar não permite a revisão desse currículo, sabidamente inflado, ocidental e eurocêntrico (CANDAU, 2007b). Em um ambiente como esse, há pouco tempo e espaço para a formação da cidadania e para o enfrentamento específico e sistemático de problemas como o preconceito e a discriminação (SILVA, 2010, p. 168).

Por fim, a relação autoritária entre a equipe pedagógica, especialmente os professores, e os alunos ainda é uma realidade. Jesus (2011), em dissertação de mestrado na qual investigou as concepções sobre a EDH e a prática pedagógica do corpo docente de duas escolas públicas do Estado de São Paulo, mostrou como são recorrentes ações não participativas (como a imposição de um quadro de “combinados” pelos professores, sem se ouvir a opinião dos alunos e sem listar os deveres dos professores), a aplicação de castigos aos alunos “indisciplinados”

(como a perda de passeios realizados pela escola) e, até mesmo, a agressão verbal explícita (como chamar os alunos de “burros”).

2.6.6. Violência escolar

O enfrentamento da violência manifestada nas escolas brasileiras é um grande desafio da atualidade (NOVA et al., 2014). Amplamente definida como “todo ato que implica o rompimento de um nexos social pelo uso da força”, a violência apresenta diferentes formas de interação com a escola, as quais se demonstram de maneiras próprias (SPOSITO, 2004, p. 164-176).

Por um lado, esse fenômeno pode expressar a ressonância de processos sociais de natureza estrutural, o que ocorre, por exemplo, quando a violência urbana leva à impossibilidade de funcionamento das unidades escolares por conta de tiroteios ao redor. Por outro, ele pode ser engendrado por dinâmicas internas às instituições escolares, cuja cultura muitas vezes falha em estabelecer um ambiente adequado de socialização ou em indicar para a comunidade discente uma razão significativa para se valorizar a experiência escolar.

Independentemente da forma de sua manifestação, a violência interfere de maneira negativa nos processos de ensino-aprendizagem levados adiante pela escola (ibid., p. 161). Sem prejuízo dos esforços que a área da segurança pública deve envidar na superação da violência estrutural, a EDH tem o potencial para enfrentar a violência gerada dentro das escolas, a partir do estabelecimento de um ambiente de socialização democrático, assim como da oferta de um sentido para a experiência escolar baseado, não apenas na promessa de ascensão socioeconômica, mas também na vivência de uma cultura de direitos humanos.

2.6.7. Formação de professores

A adequada formação de professores na área talvez tenha sido o maior desafio apresentado. Como aponta Candau (2007a, p. 410), ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos no currículo de formação, tanto inicial quanto continuada. Além disso, são poucas as organizações da sociedade civil que trabalham sistematicamente nessa perspectiva.

Como já indicamos reiteradas vezes, essa carência não somente impede que os/as educadores/as tomem consciência do papel político que desempenham (2007a., p. 411), como também dificulta que eles adotem práticas pedagógicas condizentes com a educação em direitos humanos²². Quando muito, esses/as educadores/as apresentarão em seus discursos a sua preferência por uma educação guiada pelos princípios dos direitos humanos, sem, contudo, os tornarem uma realidade em sala de aula.

É o que demonstra a experiência do Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas, surgido em 2000, a partir do convênio firmado entre a Cátedra USP/Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância e a Faculdade de Educação da USP (CARVALHO et al., 2004). Destinado à formação continuada de professores, o projeto enfrentou, como uma de suas dificuldades, o desconhecimento da temática da EDH e a distância entre o que os professores afirmavam em seus discursos e a existência concreta de práticas orientadas à formação em DH.

Araujo (2013), em trabalho acadêmico no qual investigou as possibilidades de articulação entre a EDH e o ensino de história, não chega a conclusões muito diferentes. Ela vislumbra uma conexão privilegiada entre o conteúdo específico da disciplina e a educação em direitos humanos, que se demonstra, por exemplo, na formação de uma visão crítica da realidade histórica, na educação para o “nunca mais” e no reconhecimento das diferenças culturais (p. 72). No entanto, os professores que ela investigou, talvez por não dominarem conceitos básicos do campo, não vislumbraram uma articulação no plano consciente, embora tenham defendido concepções de educação, de ensino de história e de direitos humanos coerentes com a EDH.

Verrangia e Silva (2010) constata igualmente que existe um descompasso entre os direitos estabelecidos em documentos oficiais e a prática pedagógica dos educadores. Partindo dessa premissa, eles investigaram as maneiras pelas quais o ensino de Ciências poderia contribuir para a educação das relações étnico-raciais,

²² Ana Maria Eyng (2013) realça ainda que a ausência de formação leva ao desconhecimento dos direitos e garantias legais das crianças expressos, por exemplo, no ECA. Além disso, ela denuncia que as equipes pedagógicas geralmente não tomam ciência das possibilidades de atuação em rede oferecidas às escolas (p.ex., o recurso à ajuda dos Conselhos Tutelares).

chegando a cinco grupos de temáticas que poderiam ser exploradas em cursos de formação de professores na área²³.

O trabalho de pesquisa aqui desenvolvido se inseriu na perspectiva desse desafio. Como esclarecido antes, ele tomou como objeto de estudo as percepções de docentes acerca das eventuais articulações entre o currículo das suas disciplinas e a EDH, buscando identificar de que maneira esta proposta educativa poderia ser explorada na escola. A seguir, será indicado o perfil dessas/es educadoras/es entrevistadas/os, assim como as percepções que eles demonstraram ter, de modo que esses objetivos de pesquisa possam começar a ser atendidos.

²³ Os cinco grupos de temáticas foram os seguintes: a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

3

Identificando perfis, colhendo percepções: uma aproximação das/os educadoras/es entrevistadas/os

Para que se possa melhor compreender as percepções das/os diferentes docentes entrevistadas/os, é importante ter em conta, antes de tudo, o seu perfil, uma vez que este influencia a construção da realidade percebida por elas/es. (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, buscou-se traçar brevemente a trajetória profissional e acadêmica das/os entrevistadas/os, antes de explorar suas percepções sobre temas como o papel da escola, direitos humanos e educação em direitos humanos. Os próximos subcapítulos se iniciam, portanto, com algumas considerações a respeito do processo de seleção dos sujeitos entrevistados, e de uma aproximação geral do seu perfil.

3.1.

Processo de seleção das/os entrevistadas/os

Como referido nas considerações metodológicas (seção 1.3.), o critério de seleção das/os entrevistadas/os foi o prévio contato com a área da EDH. Neste subcapítulo, será descrito com mais atenção o processo utilizado para que essas/es educadoras/es fossem alcançadas/os.

Antes de tudo, cabe assinalar que foram empregadas quatro estratégias. Em primeiro lugar, mantendo-se como prioridade a participação em curso formal de EDH, solicitou-se a lista de participantes dos cursos de formação promovidos por duas instituições, a ONG Novamerica e a UFRJ. A escolha da primeira se deveu ao prestígio de que ela goza na área, que foi oficialmente reconhecido em 2003, com o recebimento do Prêmio Direitos Humanos, na categoria Educação em Direitos Humanos, outorgado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Obteve-se a lista de dois cursos recentes da Novamerica. O primeiro chamou-se “Educação em Direitos Humanos & Bullying”, tendo sido realizado

em 2015, por meio de um ciclo de oficinas pedagógicas. Resultado da parceria entre o Coletivo EducAtivo, a ONG Novamerica e o Grupo de Estudos Sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC, ele se destinou à formação continuada de educadores e educadoras, principalmente no que se referia ao combate à violência e à valorização das diferenças nos variados espaços educativos. Deste curso, a professora Sophia, da disciplina de química, aceitou integrar a pesquisa.

O segundo curso denominou-se “Educar em/para os direitos humanos: construir uma cultura de paz”, tendo sido realizado em 2016, na própria Secretaria Municipal de Educação, também por meio de um ciclo de oficinas. Oriundos desse curso, integraram a presente investigação a professora e o professor da disciplina de geografia (Lara e Evandro), os dois professores de música (Alberto e Lênio) e uma professora de biologia (Nise).

Note-se que, à época da realização de algumas entrevistas, o curso ainda não tinha chegado ao fim. Isso parece ter em alguma medida influenciado na resposta das/os participantes, uma vez que nem todas/os tinham completado o seu processo de sensibilização. É importante ainda apontar que esse curso voltou-se exclusivamente para docentes que lecionavam no 6º ano em escolas municipais integrantes do Programa Escolas do Amanhã²⁴. Como será mostrado adiante, esse dado é bastante significativo, uma vez que o exercício do magistério em regiões de alta vulnerabilidade social também parece ter interferido nas respostas das/os professora/es entrevistadas/os.

Escolheu-se também a segunda instituição referida acima, a UFRJ, porque essa universidade foi oficialmente selecionada, por meio de edital público, para receber financiamento destinado a ações de formação em EDH, entre 2012 e 2013, no âmbito do Programa Escola Aberta. A partir de então, ela firmou convênio com o MEC, por intermédio do FNDE, e promoveu o curso de extensão “Direitos Humanos e Cidadania: Educando para a diferença”, realizado no SinproRio. Portanto, ela enquadrava-se no critério estabelecido para a investigação. Assim, entrou-se em contato com a coordenadora da iniciativa, a professora Cinthia Monteiro de Araújo, e solicitou-se o envio de convites

²⁴ Uma apresentação do programa encontra-se disponível no site da iniciativa, que pode ser acessado por meio deste link: <http://www.escolasdoamanha.com.br/>. Para uma revisão crítica, ver Gawryszewski, 2015.

eletrônicos para as/os alunas/os que haviam integrado o curso de extensão. Destes, cinco participaram da investigação: Rômulo e Rosângela, da disciplina de história; Rose, que atua no primeiro segmento do ensino fundamental; Ricardo, que exerceu por dois anos e meio o magistério na educação básica, estando hoje no ensino superior; e Luna, professora de sociologia.

Em terceiro lugar, pediram-se diretamente nomes de educadoras/es sensibilizadas/os. Esse recurso tornou-se importante quando se percebeu o baixo número de interessadas/os egressas/os da Novamérica e da UFRJ. Esse pedido foi feito especialmente para os membros Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC, da PUC-Rio, integrado pelo pesquisador e voltado também para a EDH na escola. Através dessa rede, chegou-se ao professor Celso, de biologia, que recebeu e aceitou o convite feito. Ele havia participado, em conjunto com alguns membros do grupo de pesquisa, de um projeto social na Maré (Edumaré), destinado à formação política de monitores socioambientais.

Essas referências de professoras/es sensibilizadas/os também foram pedidas a terceiras pessoas que faziam parte da rede de contatos do pesquisador e que se interessavam e/ou atuavam no campo. Foi a partir dessas indicações que foram alcançadas duas professoras e um professor de sociologia: Nina, Stela e César. Elas e ele atuam em conjunto no Laboratório de Educação em Direitos Humanos (LAEDH) de uma escola pública federal de excelência, localizada no Rio de Janeiro.

Em quarto e último lugar, valeu-se da técnica da *snowball*. Ou seja, ao fim de cada entrevista era solicitado que a professora ou o professor indicasse conhecidas/os que pudessem também contribuir para a investigação. Essa estratégia, porém, não obteve êxito. Embora tenha sido tentado o contato com algumas/ns das educadoras/es indicadas/os, não houve resposta ou não foi possível estabelecer horários em comum para a realização da entrevista. Dessa forma, nenhum/a educador/a foi entrevistado/a a partir da *snowball*.

A seguir, serão apresentadas mais detidamente a formação acadêmica e a trajetória profissional das/os educadoras/es participantes.

3.2. Formação acadêmica

No que diz respeito à natureza da universidade em que as/os entrevistadas/os se formaram, nota-se um predomínio de instituições públicas, com treze, e uma minoria de privadas, com apenas duas. Em relação às primeiras, a maioria das/os professoras/es se graduaram na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ou na Universidade Federal Fluminense (UFF), com cinco sujeitos para cada uma delas. Um educador se formou na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e um professor e uma professora, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Quanto às instituições particulares, um educador fez sua graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e uma educadora na Universidade Veiga de Almeida (UVA).

A maior parte das/os professoras/es tem menos de dez anos de formadas/os, o que revela um perfil geral de professoras/es jovens. Três professoras/es e um professor têm menos de cinco anos desde sua formatura, enquanto duas professoras e dois professores, entre cinco e dez. Três professoras/es e dois professores têm entre dez e vinte anos de formadas/os. Somente um educador e uma educadora têm vinte ou mais anos de formada/o.

No que se refere à pós-graduação, a natureza da universidade em que as/os entrevistadas/os estudaram seguiu o padrão referido anteriormente, de modo que somente três professores frequentaram instituições privadas, um deles no Conservatório Brasileiro de Música – CBM, e os dois outros na PUC-Rio. O restante das/os participantes se distribuiu de forma proporcional entre algumas instituições públicas: UERJ, UFRJ, UFF, UNIRIO, Fiocruz, CEFET/RJ e Colégio Pedro II.

Treze das/os quinze entrevistadas/os têm ao menos uma titulação acadêmica, o que demonstra um alto grau de qualificação desses profissionais. Dois professores têm uma especialização. Três educadores e três educadoras já possuem o grau de mestre. Luna e Alberto estavam com o mestrado ainda em andamento quando foram entrevistados. Duas professoras e um professor possuem mais de um título de pós-graduação. A pedagoga Rose tem uma especialização e um mestrado. Lara, professora de geografia, possui duas especializações. Por sua

vez, Ricardo tem o título de mestre e estava, na época da entrevista, em fase de conclusão do doutorado.

Esse perfil acadêmico sinaliza a importância que as/os entrevistadas/os conferem à sua formação continuada. Nesse aspecto, merece realce o fato de que quatro professores e duas professoras enfocaram os seus estudos de pós-graduação no ensino das disciplinas que lecionam ou, mais diretamente, na área da educação.

Assim é que a pedagoga Rose, embora já seja da área, buscou aprofundar seus conhecimentos com um mestrado na Educação; Ricardo tem mestrado e concluía o doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação, programa voltado para o ensino de ciências; Lênio tem especialização em educação musical, no que segue o perfil de Alberto, que cursa o mestrado de Música e Educação; Lara tem especialização em Raças, Etnia e Educação, assim como em Literaturas Africanas; Rômulo, professor de história, tem especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora a professora Luna não esteja nesse grupo, por estar cursando o mestrado em Ciências Sociais, é importante notar que o seu objeto de estudo se articula fortemente com a educação, como ela mesma observa:

Eu passei este ano pra um mestrado em Ciências Sociais na UERJ. Só que, como eu até [falei] na entrevista com o pessoal conversou comigo, vai ficar um mestrado em Ciências Sociais, mas que eu vou dialogar bastante com a educação. Porque qual é a minha proposta? É falar da questão do direito à diferença, é o que eu quero falar [...] Como a gente conversava lá no grupo da Miriam [Leite], é uma questão que tá no chão da escola, no dia a dia da escola, né? (Luna, professora de sociologia)

Esse quadro geral indica que essas/es professoras/es entrevistadas/os não nutrem interesse apenas pelos aspectos acadêmicos de sua área de formação original, mas buscam também refinar a sua prática pedagógica com os saberes específicos do campo educacional. A seguir, será apresentada a trajetória que eles vêm desenhando ao longo de sua vida profissional.

3.3 Trajetória profissional

No que diz respeito à motivação original da escolha pela carreira docente, convém sinalizar que das/os quinze entrevistadas/os apenas seis, quatro mulheres

e dois homens, escolheram profissionalmente o magistério pelo desejo pessoal de ser professor/a. O restante não tinha originalmente essa aspiração profissional, mas somente uma afinidade com a área de conhecimento em questão.

Neste último caso, elas/es acabaram seguindo a docência principalmente em função do mercado de trabalho existente nas respectivas áreas, cujas limitadas possibilidades acabariam por induzir para o exercício do magistério, como alternativa de inserção e atuação profissionais. Esse seria o exemplo de três professoras e três professores.

Os dois professores e a professora restantes optaram pelo magistério por distintas razões. Um educador o fez pela ausência do curso de bacharelado em música na universidade escolhida, o que o direcionou necessariamente para a licenciatura; outro, por ter sido aprovado no vestibular somente para a segunda opção de ingresso, que na hipótese era a licenciatura; a última despertou o interesse pelo magistério durante a atuação como pesquisadora nas ciências biológicas, tendo seguido então a carreira.

O fato de menos da metade das/os entrevistadas/os ter escolhido o magistério pelo desejo original de ser educador/a pode ser considerado um reflexo da baixa atratividade oferecida hoje pela carreira (JACOMINI e PENNA, 2016). As precárias condições de trabalho, expressas, entre outros fatores, pela baixa remuneração, pelas extensas jornadas de trabalho e pelo reduzido número de horas de apoio à docência (destinadas à preparação das aulas, por exemplo), revelam a desvalorização material e simbólica da carreira, fazendo com que ela seja, muitas vezes, um último recurso de empregabilidade (idem).

Por sua vez, chama atenção o fato de três professores e três professoras terem seguido a docência por conta das limitações do mercado de trabalho em seus respectivos campos de formação original. Algumas/ns delas/es, como Nina e Stela, indicaram de forma expressa que tinham inicialmente o objetivo de ser pesquisadoras/es, não o tendo conseguido pelo pouco desenvolvimento da pesquisa científica em suas áreas de conhecimento. Esse dado remete às condições gerais de produção de ciência no Brasil (FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA UNICAMP, 2002), cuja fragilidade pode estar intervindo no fluxo de pessoas encaminhadas ao magistério como uma segunda opção.

Esse perfil de atração da docência seguramente tem um impacto na EDH, uma vez que pode influenciar de forma direta no recrutamento de professoras/es

em geral. Apesar dessa observação, é importante destacar que, mesmo aquelas/es entrevistadas/os que apresentaram uma motivação extrínseca/secundária indicaram ter posteriormente se identificado com a carreira e possuir atualmente gosto pelo exercício do magistério.

No que respeita à natureza da rede na qual atuam, dois professores (Ricardo e Celso) e duas professoras (Sophia e Rosângela) atuam ou atuaram exclusivamente em escolas particulares. Neste ponto, observe-se que Ricardo e Celso não se encontram mais na escola. O primeiro atua hoje em dia no ensino superior, enquanto o segundo é bolsista técnico na área das ciências biológicas. Apesar disso, eles foram convidados a participar da pesquisa, em razão de sua prévia experiência na educação básica e de sua atuação na frente da EDH.

Cinco professores e quatro professoras atuam em escolas públicas. Destas/es, duas mulheres (Rose e Nise) e dois homens (Alberto e Lênio) atuam na rede pública municipal. Um professor e duas professoras lecionam em uma escola pública federal (César, Nina e Stela). Dois professores atuam simultaneamente na rede pública municipal e estadual (Evandro e Rômulo). Por fim, duas educadoras atuam ao mesmo tempo em uma escola privada e em uma escola pública municipal (Lara e Luna).

Nesse quesito, merecem realce as diferentes condições de trabalho que os professores relatam existir, não apenas entre a rede particular e a pública, mas também dentro da própria rede pública. Neste sentido, as professoras e o professor que atuam na escola pública federal dizem encontrar uma realidade mais favorável do que a existente nas escolas públicas municipais. No outro extremo, as/os professoras/es que atuam nas escolas públicas municipais inseridas no Programa Escolas do Amanhã (Lara, Nise, Alberto, Lênio e Evandro) dizem encontrar um duro cotidiano de trabalho, intensamente marcado pela violência.

A maioria das/os entrevistadas/os dá aulas em uma única escola. Nesta situação enquadram-se cinco homens e cinco mulheres. Duas educadoras e dois educadores lecionam em duas instituições escolares (Lara, Luna, Evandro e Rômulo). Apenas uma professora (Sophia) possui atuação em três escolas, em duas como professora efetiva e em uma terceira como monitora de química.

Essa descrição parece não corresponder à realidade da maioria das/os educadoras/es atuantes no Brasil. Em virtude das condições de trabalho referidas há pouco (JACOMINI e PENNA, 2016), muitas/os delas/es são levados a ter mais

de um emprego, a fim de obter uma renda salarial mais adequada. Nesse sentido, a atuação em apenas uma escola representaria, ao menos em tese, uma condição privilegiada. Como será exposto mais adiante, parece que esse nem sempre é o caso.

À exceção de Rose, pedagoga que exerce o magistério no primeiro segmento, todas/os as/os demais professoras/es atuam ou atuaram no segundo segmento do ensino fundamental (EF) e/ou no ensino médio (EM). Três educadores (Alberto, Celso e Evandro) e três educadoras (Lara, Nise e Rosângela) possuem atuação exclusiva no ensino fundamental. Duas professoras (Lua e Nina) exercem o magistério unicamente no ensino médio. Os quatro professores e as duas professoras restantes têm a sua experiência tanto nos anos finais do EF quanto no EM.

Vale observar que Nise, além de atuar como professora de ciências no segundo segmento do EF, ainda trabalha com o projeto de aceleração da aprendizagem existente na rede municipal. Este projeto constitui parte integrante da política de correção de fluxo implementada no município do Rio de Janeiro a partir de 2009, cujo objetivo é corrigir a distorção idade-série de alunas/os multirrepetentes (LIMA, 2016)²⁵. Assim como as/os professoras/es das Escolas do Amanhã, ela diz encontrar uma realidade de trabalho ainda mais difícil nesse contexto, marcada, entre outras características, pelo desrespeito “muito exagerado nessa turma de projeto”²⁶.

Lembre-se ainda que uma professora e um professor têm experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Rômulo chegou a atuar nessa modalidade de ensino no passado, não tendo mais uma inserção nela. Por sua vez, Luna ainda atua como professora do EJA na escola pública estadual na qual trabalha.

Para efeito deste trabalho, foi muito importante registrar a área de atuação específica das/os professoras/es. Isso porque ela influencia diretamente nas

²⁵ Para tanto, alunas/os com atraso escolar de dois ou mais anos são agrupadas/os em uma mesma turma, e ensinadas/os por meio de um currículo e metodologia alternativos com vistas à aceleração de seus estudos. Conforme previsto pela política, essas/es alunas/os têm apenas um professor do segundo segmento atuando como generalista, que fica responsável por todas as disciplinas, à exceção de Educação Física, Língua Estrangeira e Artes/Música. A professora Nise, em questão, leciona outra matéria extra a essas/es alunas/os, que envolve aspectos das ciências relacionados à saúde (drogas, autocuidado, higiene pessoal, doenças transmitidas pela água etc.).

²⁶ Para uma análise mais aprofundada das percepções comumente relacionadas às/aos alunas/os com atraso escolar, ou “alunas/os de projeto”, bem como aos desafios associados ao trabalho nessas turmas, recomenda-se o trabalho de Oliveira (2017).

possibilidades de articulação entre as variadas disciplinas e a EDH. Afinal, essas possibilidades são construídas levando em conta não apenas os referenciais da EDH, mas também o conteúdo programático dessas disciplinas, o qual varia de acordo com os segmentos de ensino.

No que se refere à experiência na docência, a maioria das/os entrevistadas/os possui menos de cinco anos de exercício do magistério (seis professoras e um professor). Seis possuem entre cinco e dez anos (cinco professores e uma professora). Na faixa situada entre dez e vinte anos, apenas uma educadora se enquadra (Stela), enquanto que somente o professor Rômulo atua há mais de vinte anos. De modo geral, esse panorama reflete o perfil jovem das/os selecionadas/os, como pontuado anteriormente quanto ao tempo de formadas/os.

Finalmente, no que diz respeito à atuação extraescolar, apenas seis educadoras/es (três homens e três mulheres) indicaram ter participado de algum projeto social. À exceção de Lênio, todas/os essas/es seis exerceram o magistério em pré-vestibulares comunitários, em algum momento de suas trajetórias. Como apontado antes, Celso atuou ainda como professor e tutor no curso de formação de monitores socioambientais, realizado no âmbito do projeto Edumaré.

Em se tratando de educadoras/es que continuam realizando alguma atividade de natureza social, o referido número se reduz para três. Evandro trabalha hoje, com o auxílio de uma bolsa, no setor de cooperação social da Fiocruz, localizado na Maré. De acordo com ele, esse setor oferece assessoria para movimentos sociais e ONGs que buscam a transformação social daquela região. Lênio, por sua vez, dá aula de percussão e bateria em uma oficina de música realizada na Igreja Santa Terezinha, no bairro da Tijuca. Por fim, Sophia participa das atividades da ONG “Reconsiderare”, que critica o modelo tradicional de educação escolar, além de dar aulas no pré-vestibular “Prepara, Nem”, destinado a alunas/os travestis e transexuais.

Esses números indicam que menos da metade das/os professoras/es entrevistadas/os tem alguma inserção em projetos sociais. Considerando a quantidade daquelas/es que se dedicam atualmente a alguma atividade do gênero, chega-se à proporção de somente um quinto, ou 20%, das/os entrevistadas/os. Esse dado causa surpresa para a pressuposição desta pesquisa, na medida em que esse é um grupo de professoras/es sensibilizados para a EDH. Assim sendo, a hipótese criada era que elas/es teriam uma participação maior em iniciativas dessa

natureza, especialmente no que diz respeito às existentes no âmbito da sociedade civil organizada.

Uma possível explicação para esse dado residiria na intensa rotina de trabalho dessas/es professoras/es. Muitas vezes caracterizada pelo multiemprego, ela não abriria espaço para uma participação mais ativa em outros âmbitos. Nesse sentido, é emblemática a fala de Evandro:

Alguns conseguem dar conta disso [trabalhar em vários lugares], mas aí tem o ônus e o bônus. Ele faz isso, mas tem o ônus de não ver o filho dele todo dia. Eu tenho meu filho pequeno em casa, e eu faço... O ônus é outro, não é em casa, entendeu? Sempre vai ter um ônus pra isso. O cara que dá conta disso tudo, um monte de coisa, um monte de escola, ainda dá conta de militar e ter esses enfrentamentos no dia a dia, tem um outro ônus, outro lado. Aí são opções. (Evandro, professor de geografia)

Outra hipótese explicativa estaria fundamentada na compreensão que algumas/ns educadoras/es têm sobre o próprio magistério. Elas/es parecem ver no exercício da docência a máxima expressão de uma militância política. Esse seria o caso, por exemplo, do professor Celso, para quem a educação é “o canal mais contundente de mudança social”. Seguindo essa lógica, uma atuação em outras frentes talvez assumia uma dimensão menor.

Tendo sido descrito o perfil geral das/os entrevistadas/os, assim como vislumbradas as suas formações acadêmicas e trajetórias profissionais, serão mostradas a seguir algumas percepções que elas/es têm. Em primeiro lugar, serão indicadas as concepções que elas/es têm sobre o papel da escola. Em segundo lugar, será apontada a compreensão que elas/es demonstram sobre os direitos humanos e sobre a EDH.

3.4

O papel da escola

Quando perguntadas/os sobre o papel que a escola desempenharia atualmente, a maioria das/os educadoras/es trouxe em suas falas tanto o que a escola *deveria ser* quanto o que ela, na maior parte das vezes, *efetivamente é*. O primeiro aspecto correspondeu ao ideal de educação escolar que essas/es educadoras/es têm. O segundo, ao papel que a escola acabaria assumindo na

realidade, que na compreensão delas/es estaria muito distante do referido ideal. Em seguida, serão mostradas as percepções relativas a cada um desses aspectos.

No que diz respeito ao papel que a escola *deveria exercer*, a maioria das respostas se alinhou às pedagogias críticas. Nesse sentido, a educação escolar deveria despertar em suas/eus alunas/os uma consciência crítica sobre a realidade social e contribuir, por meio dessa formação, para a construção de um modelo alternativo de sociedade.

Em algumas falas, essa tarefa da escola apareceu sob a conhecida expressão “formação do cidadão”:

Papel da escola... A gente pensa na formação do cidadão, né, de uma maneira geral. Então quando você aborda... Eu sou professora de geografia, eu tento falar dentro do conteúdo da disciplina, do programa que a gente faz no início do ano. Mas eu tento sempre falar um pouco da realidade, pra ele [a/o aluna/o] se conscientizar do que acontece no mundo, né, pra não se limitar àquela coisa conteudista. Eu vou para a forma como ele vai enxergar o mundo. (Lara, professora de geografia)

Em outras oportunidades, essa natureza crítica da educação recebeu um desenvolvimento maior na fala das/os entrevistadas/os e ganhou contornos mais precisos. Assim é que, para algumas/ns educadoras/es, o papel da escola seria antes de tudo desenvolver nas/os alunas/os uma noção de agência, sem a qual não seria possível uma transformação da realidade social. Como se percebe, esse entendimento vai ao encontro da “formação de sujeitos de direito”, que constitui um dos fundamentos da EDH:

Eu acho que o principal, talvez, seja ela [a escola] conseguir fazer com que o aluno se sinta um sujeito, né? Com capacidade de transformar a realidade. Independente de se pro bem ou pro mal, independente se é progressista, de esquerda ou de direita, mas que ele se entenda como um sujeito. Mais do que um sujeito de direitos em si – “ah, eu sou sujeito de direito e tenho que ter uma escola pública, saúde gratuita de qualidade e tal” –, mas que ele se entenda como um protagonista da sua vida e se sinta como um sujeito da sua própria história, né? Talvez seja o papel da escola hoje preocupar-se com que o aluno, aquela criança, ele possa crescer e se sentir responsável e potencialmente desejante de modificar a sua realidade. [...]

(Evandro, professor de geografia)

A fim de que esse papel seja cumprido, algumas/ns educadoras/es ressaltam a necessidade premente de esclarecer suas/eus alunas/os quanto aos direitos de que são titulares:

Como escola, a gente tem o papel, a gente tem a obrigação de dizer pra essas crianças que eles têm direito - e que tem deveres também, que eles não têm só direitos -, mas a gente tem que mostrar pra eles que eles têm direitos. [...] Eu tenho alunos que têm problemas de visão. Eles têm direito a óculos gratuitos pela Prefeitura e eles não sabem disso, eles não sabem desse direito. Então vai a mãe lá: “o aluno não vem à escola por quê?” “Porque ele não tem óculos, ele não sabe enxergar.” “Mas a senhora tem direito ao exame e aos óculos gratuitos.” “Ah, mas eu não sabia”. Eles não sabem nada, eles não sabem... A única coisa que eles sabem que eles têm direito é o Bolsa Família. (Nise, professora de biologia)

Nesse sentido, Celso e Luna sugerem que o ensino de noções básicas de direito nas escolas poderia ser interessante:

Para observar, você tem que conhecer. Acho que a educação deveria ter mais o ensino de direito constitucional nas escolas. Seria um elemento importante pra ajudar na aquisição e na clarificação das pessoas com relação aos direitos humanos. (Celso, professor de biologia)

Luna: As pessoas adoram o projeto de lei do jogador de futebol que virou Senador...

Diego: Romário.

Luna: Romário, sobre aula da constituição, né? Tem um projeto de lei dele sobre isso. Então, beleza, constituição é o nosso aparato, né? Ok. Tem uma temática muito forte em sociologia também que é falar de cidadania, direitos e deveres. Só que assim, mais do que a aula da constituição, aula para os direitos humanos, para a gente sair desse senso comum [...] (Luna, professora de sociologia)

Esse conhecimento básico seria um pressuposto para o exercício da cidadania. Em outras palavras, ele seria fundamental para a reivindicação de direitos, para o cumprimento de deveres e, de modo geral, para uma participação ativa na sociedade. Dessa maneira, ele seria responsável pelo empoderamento de alunas e alunos:

Formar para cidadania pode ser aquela coisa do cidadão de bem, sabe? Obediente, o trabalhador. Mas formar para a cidadania pode ser também você ensinar a reivindicar direitos, ensinar a saber falar, saber exigir, sabe? Hoje mesmo eu estava conversando com um professor que falou que “tem muitos juvenzinhos que vem todos trabalhados no ECA, falando de ECA, ECA, mas não é só direito, é dever também”. Aí eu falei: “Beleza, concordo, mas que bom que eles estão sabendo dos direitos, né? É importante saber dos direitos”. Entendo que, ocasionalmente, um ou outro pode usar isso de forma maliciosa e tal, mas cabe a gente cortar as malícias, mas dar asas sim para esse empoderamento. Essa é a minha posição. (Luna, professora de sociologia)

Decorrente da formação de sujeitos de direito, esse empoderamento seria também necessário para a transformação social, a começar pela realidade local.

Nesse sentido, é importante destacar que, para grande parte das/os educadoras/es, seria função da escola aproximar-se da comunidade do entorno, valorizar o seu conhecimento espontâneo e, acima de tudo, dialogar com os temas que a mobilizam:

[A escola deveria] tratar mais os temas locais. Pensar globalmente, mas agir localmente. Porque muitas vezes está acontecendo um processo em que os direitos humanos estão sendo violados do lado da escola e às vezes não se tem essa abordagem prática próxima. (Celso, professor de biologia)

Eu acho que, quando a escola faz certas discussões que vem de cima pra baixo, geralmente é *pro forma*, né: “vamos discutir tal questão”. Tem uma coisa de saúde, a direção bota um mural com aquele dizer ali e fica ali. Não há um trabalho estruturante, não há uma construção coletiva na escola. Eu acho que de novo gira em torno da possibilidade de cada comunidade construir a sua própria pauta, construir o que é determinante pra aquela escola coletivamente, discutir o que é mais importante pra cada unidade escolar. (Evandro, professor de geografia)

O exercício de cidadania aludido na última fala seria especialmente relevante na atual conjuntura política. Nesta, existiria uma “democracia fraturada”, segundo o professor César. De acordo com ele, o recente processo de *impeachment* da Presidenta Dilma não teria extinguido a democracia, mas teria gerado um abalo considerável. Nesse contexto, a educação escolar teria o importante papel de contribuir para a reconstrução do espírito e do regime democrático:

Tem uma capa de um disco: “Tempo de fratura”. O disco se chama “Tempo de fratura”. Brincando com o tempo de fatura. Eu acho que a gente tá no tempo de fratura. Mas quando você está com a perna fraturada, você pode recuperá-la. Você não perdeu a perna. Então a gente está numa democracia fraturada. Mas a gente não deve tomar como se ela não existisse mais. A gente tem que reconstruir. Eu acho que aí a escola tem um papel importantíssimo. (César, professor de sociologia)

Como visto no capítulo anterior, essa relação entre o ensino escolar e a promoção da democracia é muito cara à EDH. Intimamente relacionada a uma convivência democrática, outra responsabilidade da escola surgiu na fala das/os professoras/es: desenvolver o respeito pelas diferenças. Essa tarefa seria fundamental, sobretudo em uma sociedade com a brasileira, marcada por elevados índices de intolerância:

Eu acho que a educação tem que ser pautada, não nesse conteúdo curricular que tá aí, não. Talvez nos direitos humanos, em valorizar o humano, em criar sociedades aonde seja possível se respeitar as diferenças, sabe. A gente não vive numa sociedade intolerante como a nossa à toa. (Sophia, professora de sociologia)

Em último nível, a expectativa seria que esse trabalho viesse a prevenir novos exemplos históricos de ódio pelo “outro”, numa clara aliança com a educação para o “nunca mais”:

[Quando eu entrei na escola em que trabalho atualmente] reli aquele texto do [Theodor] Adorno, “Educação após Auschwitz”, do livro “Educação e emancipação”. Aí aquela frase do Adorno, que ele fala que “se a educação tem que ter algum sentido, que seja para que Auschwitz não se repita”. Sabe quando você está pesquisando, você bate o olho e você fala: “caramba, é isso que a gente precisa pensar em educação”? (Nina, professora de sociologia)

É interessante observar como a professora Luna vê outros benefícios dessa educação pautada na tolerância. Diferentemente do restante das/os entrevistadas/os, ela assume a disposição constitucional segundo a qual a educação deveria formar não apenas para a cidadania, mas também para o mercado de trabalho (art. 205, CRFB). Nesse sentido, ela entende que o respeito às diferenças, trabalhado na dimensão da cidadania, poderia ainda ajudar a administrar conflitos existentes no próprio ambiente de trabalho:

O papel da escola é, sim, humanizar [...] Mas é formar para o mercado de trabalho sim, não nego isso. Inclusive, eu entendo que você ser humano e respeitar as diferenças te ajuda a lidar com os possíveis conflitos no mercado de trabalho também. (Luna, professora de sociologia)

Como pode ser notada pelas falas das/os educadoras/es entrevistadas/os, o papel ideal da educação escolar seria amplo. Ela não deveria ser capaz somente de ensinar os conteúdos programáticos das variadas disciplinas, mas de “humanizar” as alunas e os alunos, habilitando-as/os para a convivência em sociedade. Nesse processo, seria ainda incluída tanto a formação de sujeitos de direito no plano individual quanto o empoderamento deles para a participação democrática e a mudança social. Nesse sentido, essa concepção se aproxima da ideia de escola integral trazida pela professora Rosângela, na qual a escola daria conta de “várias áreas da vida” do alunado, não limitando o seu papel. Além disso, ela dialogaria frutiferamente com as dimensões da EDH, expostas no capítulo anterior.

No que diz respeito ao que a *escola efetivamente é*, as/os educadoras/es apontaram uma série de desafios que marcariam o cotidiano da instituição, impedindo que o seu verdadeiro papel fosse cumprido. No capítulo 5, esses desafios serão apresentados com mais atenção, a partir de sua influência negativa sobre a EDH. No entanto, cabe realizar uma primeira abordagem deles neste momento.

Os problemas estruturais assumiram um lugar de destaque na maior parte das falas. Por um lado, a carência de materiais escolares, a ausência de verbas para projetos e a insuficiência de agentes técnicos de apoio foram elementos trazidos constantemente. Isso atestaria as dificuldades de gestão escolar no município do Rio de Janeiro, principalmente na rede pública (PAES DE CARVALHO et al, 2014). Por outro lado, o desenho da política educacional foi também considerado um fator macroestrutural de grande influência. Em particular, a excessiva atenção conferida aos resultados das escolas nas avaliações externas padronizadas (idem) teria gerado uma “educação de número”:

Hoje, eu vejo a educação pública como uma educação de número, infelizmente. Infelizmente, a realidade hoje da Prefeitura do Rio é uma educação de número. As pessoas querem bater meta, não se importam mais com a realidade do aluno, se o aluno aprendeu ou não. Eu tenho aluno no sexto ano que não sabe nem escrever. Não há interesse. Claro que não é de todo mundo, tem ainda professores que tentam realmente, mas a realidade hoje é que o professor alcance aquele número pra que a escola receba uma pontuação. (Nise, professora de biologia)

Como pode ser reparado, a política pública exerceria uma pressão sobre a escola, a qual seria levada a buscar uma melhor “pontuação”. Por sua vez, isso retroalimentaria alguns elementos presentes na cultura escolar, tais como o enfoque em “conteúdos estanques”, a “lógica competitiva” e a “disciplina burra”, como diria Nina, professora de sociologia.

Assim, a escola acabaria favorecendo um processo de alienação, uma vez que a experiência escolar não teria, muitas vezes, um sentido para a vida das/os alunas/os:

A gente tem produzido, mesmo em escolas supostamente de excelência, pessoas que não sabem nada, por exemplo, do ordenamento jurídico a que elas estão submetidas, ou do ordenamento econômico. [...] A gente está produzindo subjetividades muito deslocadas dos ordenamentos que as constrengem, entende? (César, professor de sociologia)

Aula é um saco, entendeu? Eu tenho pavor de ficar parada, olhando uma coisa assim. Claro, se você vai assistir uma palestra, um tema... Mas o garoto fica o dia inteiro ali sentado ouvindo o professor, coisas que não interessam, coisas que não dá nem tempo do professor fazer um sentido, entendeu? (Nina, professora de sociologia)

Nesse contexto, a função exercida na prática pela escola seria distante daquela concebida idealmente pelas/os entrevistadas/os. Para umas/uns, a escola assumiria um “local de fuga” da realidade de violência enfrentada pelas/os alunas/os, especialmente no caso da rede pública de educação:

O que eu vejo nessas crianças lá dessa escola, hoje? A escola pra eles, hoje, é um local de fuga. Eu estou nessa escola há dois anos e meio. Antes eu ficava muito nervosa com eles, né, pela agitação que eles têm, mas hoje eu vejo que a escola pra eles é um lugar de fuga. Eu acho que a realidade para eles nas comunidades em que eles vivem, que é uma realidade violenta, é tão pesado, eles não podem sair, eles não podem brincar na rua porque tem tiroteio... Então quando eles chegam, quando abre o portão da escola, que é um lugar seguro, eles querem extravasar essa energia. (Nise, professora de biologia)

Tomada como um “local de fuga”, a escola acabaria sendo um espaço seguro de contato social para as/os alunas/os, um “point”, como diria Lara, professora de geografia. Ela seria também, ao menos, um lugar no qual essas/es alunas/os poderiam encontrar o novo, passar por uma “segunda socialização”. Embora esse seja um objetivo limitado e muitas vezes prejudicado pela qualidade da educação, ele teria a sua importância:

A escola é necessária pra eles entenderem que existe um outro mundo diferente do deles ali, né, que se não for pela escola, por pior que seja, eles não iam ter contato com coisas que eu passo, por exemplo, com conteúdos que eu passo, com informações, com ideias. E falando não só em música, né, em geral, em matemática, em português, em outras artes e daí por diante. [...] E eu acho que uma parte dos outros professores procura fazer o que eles acham que é o melhor ali, naquele momento, pra aquelas crianças, naquela situação.
(Alberto, professor de música)

Na perspectiva de algumas/ns entrevistadas/os, a escola sequer conseguiria promover essa “segunda socialização”. De acordo com elas/es, a instituição se aproximaria mais de um “depósito de crianças”, ou mesmo de uma instância de controle e reprodução sociais, ecoando as tradicionais reflexões de Bourdieu e Passeron (2013):

De maneira geral, a escola é depósito de aluno, infelizmente. Eu não posso falar, eu não dou aula em escola particular, mas na rede pública municipal a escola virou depósito de aluno, porque a gente tem que manter o aluno dentro da sala, o aluno tem que aprender aquele conteúdo que tá ali... Às vezes, o aluno tem uma dúvida ou outra que abriria um leque pra você ensinar um outro assunto dentro daquele, mas você não pode se estender muito, porque você tem um programa pra cumprir que é um programa que é fechado por uma prova. [...] (Nise, professora de biologia)

A escola tá servindo mais a um projeto de controle social, né?. Ou seja, você mantém o jovem num sistema que não é de ensino, é de escolarização, expedição de certificados para ele entrar numa função subalterna dentro da sociedade, na maioria dos casos. (Rômulo, professor de história)

O poder que essa estrutura exerceria sobre as/os educadoras/es seria de grande dimensão. Nesse sentido, mesmo aquelas/es que defendem uma perspectiva crítica da educação encontrariam dificuldade em se opor ao “sistema”. Como disse o professor Alberto, de música, “por mais que você tenha consciência disso, é difícil você fugir desse padrão, de alguma forma você acaba entrando nisso”. Aqui, ele faz referência a uma cultura do “vigiar e punir”, conceito que toma emprestado de Foucault (2013) para analisar o controle social feito pela escola na realidade prática.

Nessa realidade prática, a maioria das/os entrevistadas/os destacou ainda que a escola estaria longe de promover uma convivência harmônica, na qual existe o respeito às diferenças entre as/os alunas/os. Pelo contrário, o preconceito e a discriminação fariam parte do cotidiano escolar:

É uma questão que tá no chão da escola, no dia a dia da escola. Aí você pode trazer a evasão escolar das trans, das travestis, um milhão de referências, né. O racismo na escola... Tem uma entrevista da Karol Conka muito boa sobre isso, em que ela fala que ela sofreu racismo de todas as professoras. Tem relatos também, muitos relatos sobre isso. [...] (Luna, professora de sociologia)

Como será analisado detidamente no capítulo 5, esse constituiria hoje um dos maiores desafios à promoção da EDH no espaço escolar. Para agravar esse cenário, será visto que, segundo a maior parte das/os educadoras/es, a equipe pedagógica de suas escolas não teve contato com a EDH durante a sua formação e que, talvez por via de consequência, são poucas as iniciativas de combate ao preconceito e à discriminação nessas instituições. Como será também indicado no referido capítulo, esse estado de coisas manteria válida a observação de Candau e

Sacavino (2010, p. 128), no sentido de que a EDH ainda não teria se tornado realidade nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Apesar dessas considerações sobre o que a escola *efetivamente é*, as/os educadoras/es percebem também sinais que nutrem a esperança no futuro:

Eu acredito que está tendo uma corrente de mudança muito grande no movimento estudantil, no posicionamento dos professores, na própria comunidade acadêmica e na comunidade escolar. Eu vejo isso nas últimas ocupações das escolas, essa preocupação com os direitos humanos. A ocupação de uma escola é um exemplo cabal de que os direitos humanos, as pessoas estão querendo buscá-los, estão querendo que eles não sejam mais ultrapassados. (Celso, professor de biologia)

Sob a orientação dessa esperança, buscou-se captar o entendimento das/os professoras/es sobre direitos humanos e educação em direitos humanos, a fim de descobrir os fundamentos que orientariam as suas ações na perspectiva da EDH. A seguir, é exposta a compreensão demonstrada por elas/es.

3.5 Compreensão sobre direitos humanos

No que diz respeito à compreensão das/os entrevistadas/os sobre os direitos humanos, as respostas oferecidas variaram consideravelmente. Nesse sentido, houve desde aquelas/es professoras/es que encontraram dificuldade em apresentar uma definição, passando por aquelas/es que conferiram realce a uma dimensão específica dos DH, até aquelas/es que apresentaram um conceito mais elaborado sobre o tema:

Diego: Como você definiria os direitos humanos, hoje em dia?

Lara: Caramba! Eu não sei.

Diego: Isso não é uma pergunta de prova [risos], é só realmente uma...

Lara: É, não, eu estou pensando. Assim... Não sei. São direitos de todos, né? [...] Direito que todos têm dentro das leis, dentro da necessidade de cada um, da realidade do momento. Acho que seria isso. (Lara, professora de geografia)

Eu entendia que era o conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Hoje eu já tenho essa coisa um pouco mais ampla. Aí pega os direitos econômicos, direitos sexuais, direitos reprodutivos, direitos específicos e tal. Entendendo todo esse conjunto como direitos humanos. (Carlos, professor de sociologia)

Essa variação no desenvolvimento conceitual sobre os direitos humanos talvez se explique em função dos diferentes níveis de aprofundamento que as/os

educadoras/es têm sobre a temática. Como foi esclarecido no subcapítulo 3.1, algumas/ns delas/es ainda estavam realizando o seu primeiro curso de sensibilização em EDH, quando foram entrevistadas/os. Esse foi o caso da professora Lara, autora da primeira fala indicada acima.

Por sua vez, outras/os educadoras/es já vinham trabalhando na perspectiva da EDH há certo tempo, acumulando experiência nesse campo. O professor Carlos, que elaborou a segunda fala, é um exemplo. Desde 2013, ele vem atuando no Laboratório de Educação em Direitos Humanos (LAEDH) de sua escola. Na medida em que a compreensão sobre os direitos humanos é claramente um resultado do grau de sensibilização na matéria, professoras/es com experiência similar a de Carlos tenderam a demonstrar maior elaboração conceitual.

Neste ponto, é interessante observar como algumas/ns educadoras/es percebem ter chegado à sua atual compreensão sobre os DH através de um longo e árduo processo de desenvolvimento pessoal e profissional:

Se eu tivesse 18 anos hoje, eu estava com Bolsonaro presidente no *Facebook*, por mais ridículo que seja, porque eu achava que bandido bom era bandido morto [...] E eu me lembro claramente, eu falando, por exemplo, que índio tem uma cultura inferior a dos brancos, eu fazendo piadas racistas no colégio, me lembro claramente fazendo piadas homofóbicas [...] Não foi de uma hora para outra que eu repensei. Eu levei oito, nove anos. Essa quantidade de coisas que a gente acha que não faz nada de diferença na vida das pessoas, eu acho que faz, porque eu me vejo tendo mudado muito ao longo dos anos. Por isso que eu quero também estimular tantas mudanças, porque eu vejo que outras formas de pensar são possíveis.
(Ricardo, professor de química)

Aproveitando a reflexão oferecida por Ricardo, vale notar que muitas/os educadoras/es apresentaram o seu entendimento sobre os direitos humanos por negação. Em outras palavras, elas/es começaram afirmando justamente o que *não seriam* os direitos humanos. Nesse sentido, eles não seriam, antes de tudo, os “direitos de bandido”, tendo sido muito criticada essa “tese equivocada” (VIERA, 2009) estabelecida no senso comum:

Diego: O que você pensa hoje que são os direitos humanos, o quê que você diria?
Rosângela: Que não é defender bandido. Porque a primeira colocação que qualquer um... Até meu marido, quando eu falei “vou fazer o curso de educação”, [ele disse] “ah, vai fazer curso pra defender bandido!” (Rosângela, professora de história)

Na perspectiva dessas/es educadoras/es, os DH constituiriam, sim, um instrumento de garantia da dignidade humana. Esse entendimento vai ao encontro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), na qual se reconhece a “dignidade inerente a todos os membros da família humana”. Nesse sentido, a fala da professora Nina dialoga com esse desenvolvimento dos DH no plano internacional. Para ela, os DH seriam fruto do “esforço de uma parte da comunidade mundial de você tentar garantir um mínimo de dignidade para que as pessoas possam viver”.

O professor Ricardo vai além dessa consideração, argumentando que os DH representariam a “busca por um sentido de humanidade”:

Hoje em dia, eu acredito que [os direitos humanos sejam] a busca por um sentido de humanidade. Bom, quando você fala que bandido bom é bandido morto, você está buscando um sentido de humanidade, dizendo que o bandido, ele não tá dentro daquilo que é humano. Quando eu digo que não é esse o caminho, eu também estou buscando um sentido de humanidade, eu estou buscando com outras pessoas, estou tentando construir junto um sentido para aquilo que se diz humanidade. [...] Eu sou um pouco mais para kantiano do que para decolonial, então eu tenho essa visão do universal, de tentar construir no mundo um sentido comum de humanidade, um sentido mais amplo do que foi no passado. (Ricardo, professor de química)

Como se nota, o professor toma os direitos humanos como um conjunto de valores morais elaborados e aplicados universalmente a toda humanidade. Nesse sentido, a compreensão dele se enquadraria no grupo daquelas/es que enfatizam a palavra “humanos” da EDH, segundo Nancy Flowers (2004 apud CANDAU e SACAVINO, 2010).

No que se refere particularmente aos direitos humanos citados, as/os educadoras/es aludiram às várias gerações ou dimensões existentes (COMPARATO, 2015). Nesse processo, sobressaíram as referências aos direitos civis, políticos, sociais e econômicos, integrantes da primeira e da segunda gerações. Dessa maneira, foram mencionados, entre outros, os direitos à igualdade de tratamento, à segurança, à locomoção e às liberdades de pensamento e manifestação (direitos civis e políticos), assim como os direitos à saúde, alimentação e moradia (direitos sociais).

Os direitos humanos de natureza cultural receberam pouca atenção nesse momento da entrevista. Somente duas educadoras e um educador fizeram referência a eles quando apresentaram a sua compreensão sobre os direitos

humanos. Esse dado se mostrou curioso, porque várias/os professoras/es mencionaram, por exemplo, o direito às diferenças culturais, em outros momentos de suas entrevistas. Porém, no momento em que indicaram o seu entendimento sobre os direitos humanos, essa dimensão cultural não apareceu. Uma das exceções foi a professora Luna, de sociologia, que trouxe a questão para o centro de sua fala:

Então, direitos humanos, hoje, passam por primeiro sua dignidade, sua dignidade de um banho, uma roupa, uma comida. Garantido isso, "a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte". Aí depois passa por conhecer outras culturas, conhecer outros pontos de vista, é muito difícil você se humanizar numa redoma [...] Não tem como se humanizar sem conhecer outros pontos de vista, sem entender sobre pluralidade. Acho que direitos humanos hoje, no século XXI, com globalização, com tudo isso, passa por uma percepção de que existem muitas formas de estar no mundo [...] (Luna, professora de sociologia)

A percepção de que a garantia dos direitos culturais seria uma necessidade do século XXI remete a outro elemento comum a algumas falas: o reconhecimento de que os direitos humanos seriam fruto de um processo histórico. No dizer da pedagoga Rose, eles seriam mais exatamente “toda essa batalha, toda a legislação que nós conseguimos alcançar até o presente momento”. Nesse sentido, é muito interessante observar como essa “batalha” seria despertada historicamente, na visão da professora Nina:

Como é que isso [o conjunto de direitos humanos] vai sendo garantido? Eu acho que é reativa a questão dos direitos humanos. É a partir das percepções de que: “olha aqui, esse grupo, alguma coisa tá sendo negada a ele a participar plenamente”... Ou os indivíduos, eu acho que os direitos humanos começam numa coisa dos indivíduos, mas ele vai perpassando a questão dos grupos.

A compreensão de que esse processo histórico tem origem na violação de direitos no plano individual e na posterior engrenagem de um movimento coletivo vai ao encontro da ideia de “luta por reconhecimento”, do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth (2003). Com efeito, esse autor sustenta a análise de que o não reconhecimento identitário de vários indivíduos geraria uma “semântica coletiva” entre eles e culminaria na formação dos movimentos sociais. Estes, por sua vez, levariam para a arena pública as suas reivindicações e, por meio de uma série de conflitos entre os diferentes interesses sociais em disputa, iriam paulatinamente afirmando os seus direitos humanos.

Fora a historicidade, a universalidade também foi um atributo dos direitos humanos que surgiu com frequência nas entrevistas. Não obstante, foram raras as referências a outras características dos direitos humanos estabelecidas tradicionalmente pelo ordenamento jurídico internacional. Este foi o caso, por exemplo, da interdependência, característica mencionada por somente uma professora. O mesmo pôde ser observado em relação aos próprios documentos internacionais que versam sobre a matéria. O professor Ricardo, de química, foi o único que se referiu de maneira expressa a um desses documentos, tendo aludido à Declaração Universal (DUDH).

Por si só, esse resultado não pôde medir com exatidão o grau de conhecimento das/os entrevistadas/os sobre os tratados e convenções internacionais. Pode ser que estes não tenham sido citados por desconhecimento, como aconteceu na pesquisa de Araújo (2006). Se eram do conhecimento das/os professoras/es, causa surpresa alguns documentos, como a própria DUDH, terem sido pouco mobilizados quando as/os entrevistadas/os discorreram sobre os direitos humanos.

Surpreendeu ainda o fato de que direitos importantes tenham sido muito pouco referidos durante as entrevistas. Assim é que, por exemplo, o direito fundamental à vida somente apareceu na fala de dois educadores e uma educadora. De forma ainda mais inesperada, o direito à educação foi expressamente abordado por apenas duas educadoras, Luna e Stela. Poderia ser eventualmente considerado que esse direito estaria incluído nas referências que as/os demais entrevistadas/os fizeram aos direitos sociais. Não obstante, imaginou-se que, sendo elas/es professoras/es, a educação assumiria um lugar de destaque nas suas falas. Ao menos no instante em que elas/es apresentaram as suas compreensões sobre os DH, isso não aconteceu.

Além disso, não houve referência à EDH como integrante do rol dos direitos humanos. Neste ponto, as/os educadores mostraram novamente pouca intimidade com os documentos nacionais (p.ex., o PNEDH) e internacionais (p.ex., a DUDH e a DEFDH), assim como com os aportes doutrinários (Fritzsche, 2004) segundo os quais “hoje a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos”. Apesar disso, elas/es demonstraram ter uma compreensão da EDH que orientaria algumas de suas práticas nessa frente. A seguir, essa compreensão será apresentada.

3.6.

Compreensão sobre educação em direitos humanos

O que me fez entrar nesse curso de direitos humanos [foi que], antes da palavra direitos humanos, tinha uma palavra: educação. Direitos humanos, eu posso ler a convenção da ONU sobre direitos humanos... Não é isso [que eu quero dizer] (Rosângela, professora de história)

A fala destacada representa a linha geral que as/os entrevistadas/os seguiram nas suas respostas sobre a EDH. Para elas/es, essa proposta educativa não se resumiria à transmissão de conhecimentos sobre a normativa dos direitos humanos. Ela teria, sim, objetivos formativos mais amplos e integrais. A definição desses objetivos variou de acordo com o próprio entendimento sobre a EDH. Este, por sua vez, também variou consideravelmente, em função da experiência prévia das/os educadoras/es com a temática e da perspectiva educativa assumida por elas/es.

As/os educadoras/es recentemente sensibilizados para a EDH tenderam a vê-la como expressão geral de uma pedagogia crítica, sem terem feito referência às características específicas dessa proposta educativa. Nesse sentido, por exemplo, Alberto e Lara encontraram dificuldade em conceituar a EDH, mas indicaram a necessidade de que um trabalho nessa frente fosse desenvolvido com base na realidade prática e na experiência de vida dos alunos e alunas.

Como se pode notar, essa visão se aproxima de uma tendência educativa progressista (LIBÂNEO, 1992), em especial da pedagogia freiriana (FREIRE, 2011), na qual é privilegiado o diálogo com a vida cotidiana e com a bagagem pessoal das/os alunas/os:

Eu ainda não sei como fazer, o que eu acho é que educar em direitos humanos... Eu vejo principalmente porque eu lido com adolescente: tem que ser sempre na prática. Eu gosto muito de pensar dessa forma, né? Então aproveitar a situação [de desrespeito aos direitos humanos] e falar aquilo pra ele. [...] Uma maneira que eu acho que não interessa fazer, por acreditar que não funciona, é uma questão mais expositiva, uma coisa mais teórica, principalmente para o tipo de aluno que eu tenho, né? Idade e lugar, onde ele mora e aí por diante.

(Alberto, professor de música)

Eu não sei, eu acho que seria um pouco isso: é uma educação voltada pra realidade do aluno, pra realidade que você se insere. (Lara, professora de geografia)

Algumas/ns educadoras/es demonstraram ter uma perspectiva instrumental da EDH. Nesse sentido, a EDH serviria para tirar da estante e folhear o “livro” dos direitos humanos. Em outra metáfora, ela seria a “estrada” para a construção de um “olhar para a humanidade”:

Direitos humanos, eu sei que existe. Estão ali, está previsto, tem uma legislação, beleza. Mas a partir do momento que eu não trabalho nessa perspectiva, vai ser como um livro que está na estante e eu nunca pego pra ler. (Rose, pedagoga)

Educação em direitos humanos é essa estrada que vai construir junto com outras pessoas um olhar para a humanidade. (Ricardo, professor de química)

Nessa visão, essa proposta educativa serviria como instrumento não apenas para o ensino do rol de direitos humanos, mas especialmente dos “valores, atitudes e práticas” (BRASIL, 2007) que devem acompanhá-los. Nesse sentido, essa perspectiva vai ao encontro de boa parte dos documentos que versam sobre a EDH, desde a DUDH até o PNEDH, uma vez que eles veem nela um meio para o alcance de um fim: o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos na sociedade.

Algumas/ns professoras/es conversam diretamente com os referenciais teórico-metodológicos da EDH, expostos no capítulo anterior. Assim é que, por exemplo, elas/es definem essa proposta educativa a partir de algumas dimensões específicas dela, tais como a educação para o “nunca mais”, a formação de sujeitos de direito e o empoderamento individual e coletivo (CANDAU e SACAVINO, 2010). Este foi especialmente o caso de Sophia, professora que tem uma forte inserção no campo da EDH, a partir do ensino de química.

Por sinal, essa educadora não apenas faz referência às mencionadas dimensões. Assim como outras/os professoras/es, ela inclui, no desenvolvimento de sua fala sobre a EDH, a educação para a tolerância, a qual também constituiria um dos fundamentos dessa proposta educativa (ANDRADE, 2009; Fritzsche, 2004):

Ainda tenho como uma referência [as três dimensões da EDH]. Mas eu acho que educar em direitos humanos é também, como o Marcelo [Andrade] fala, educar pra tolerância. [...] Eu acho que a escola é um local de muita homogeneização. Então, talvez trazer essa dimensão mais sensível pro ambiente escolar traz uma naturalidade à não homogeneização. [Significa que está] tudo bem nós não termos todos os mesmos acordos, os mesmos pensamentos, né? A gente não precisa estar de acordo com tudo, agora isso não significa o desrespeito, não significa que a minha posição vai passar por cima do que eu não acredito ou do que eu não tenho consenso com você, né? Acho que é mais ou menos isso.

(Sophia, professora de química)

Neste ponto, vale trazer a observação da professora Nina, no sentido de que o respeito às diferenças promovido pela EDH não se confundiria com uma tentativa proselitista de “conversão moral” das/os alunas/os. Na realidade, essa proposta educativa somente estaria voltada para a construção, no espaço público, de mínimos éticos (CORTINA, 2009), tais como o respeito e o diálogo:

Isso quer dizer que a gente quer que o aluno abandone os seus valores morais? Não, a gente vai fazendo um trabalho que eu acho que a gente de alguma forma consegue – pouco tá? –, mas que o aluno entenda que existe o campo moral dos seus valores, sei lá, foi criado na igreja católica, é contra o aborto, enfim, acha que a homossexualidade é pecado, sei lá, que ele pode continuar pensando isso, mas que ele tem que entender que no espaço público você tem uma outra dinâmica rolando, que as suas considerações morais, elas têm que se adequar, vamos dizer assim, a um comportamento ético, de respeito, de diálogo. (Nina, professora de sociologia)

Seguindo a análise da compreensão sobre a EDH, deve ser realçado que grande parte das falas convergiu para o que foi tomado como um objetivo dessa proposta educativa: promover a empatia das/os alunas/os. Nesse sentido, a EDH não seria uma tarefa “burocrática” (Nina), mas o ato de “se transferir para o outro” (Celso), pelo qual as pessoas não seriam mais “indiferentes” umas às outras (Sophia). Nota-se como essas/es educadoras/es veem a EDH como um instrumento de amadurecimento emocional, e não apenas de desenvolvimento intelectual:

A questão dos direitos humanos não é uma questão burocrática: “ah, eu sei a questão dos direitos humanos, eu sou a favor”. Você tem que ter essa disposição de empatia com o outro. (Nina, professora de sociologia)

Educar em direitos humanos é você se transferir para o outro. [...] Você tentar se sensibilizar e tentar se transportar pro outro já é o exercício máximo que você possa fazer, como um exercício de desprendimento mesmo. Acho que você se transportar seria a forma mais legítima de tentar compreender o outro, né?
(Celso, professor de biologia)

Hoje em dia, o que eu penso da educação em direitos humanos? Que é simplesmente uma tentativa de não seguir indiferente.
(Sophia, professora de química)

Essa proposta de sensibilização emocional em direção ao outro vai ao encontro do conceito de “desbarbarização”, trazido por Theodor Adorno no texto

“Educação após Auschwitz” e referido por um professor e duas professoras de sociologia (Carlos, Nina e Stela) como o norte da EDH. Nesse sentido, a principal finalidade da EDH seria gerar nas/os educandas/os uma sensibilidade tal que ações de desprezo pela vida humana – cuja máxima expressão deu-se com o holocausto – não viessem a se repetir.

De acordo com algumas/ns educadoras/es, essa sensibilização oferecida pela EDH deveria ser capaz de ir além do sentimento de empatia individual e promover também uma “consciência de luta contra as diferenças que desqualificam o humano”. Assim, a EDH seria considerada um instrumento de empoderamento individual e coletivo, que incentivaria a indignação frente às violações rotineiras dos direitos humanos (SÍME, 1991 apud CANDAU, 1999, p. 4-6):

Pra mim, educar em direitos humanos também é criar uma consciência de luta contra as diferenças que desqualificam o humano. Então, quando eu penso em fazer educação em química vinculada na perspectiva dos direitos humanos, sinceramente, eu não estou preocupada com a química, mas eu estou preocupada em que meu aluno não ache que seja normal amarrar um cara no poste porque ele estava roubando [...] A gente não pode achar normal o estado em que as coisas estão hoje. Se a gente perder essa capacidade de se indignar, eu não sei o que vai acontecer com a gente, sabe. (Sophia, professora de química)

Em último nível, a superação dessa banalidade do mal (ARENDT, 1999) serviria para a redução do alto índice de violência na sociedade, particularmente no Brasil:

Educar para os direitos humanos passa por uma convivência na sociedade que elimine a violência. O Brasil é um país de muitos homicídios, de violência homofóbica e homicídios. Acho que tá aí no top 10 de países que mais cometem homicídios. Eu falo também do justiceirismo, que é aquela crença de que o nosso aparato jurídico não é suficiente e que a gente tem que fazer justiça com as próprias mãos, aquela ideia de que tudo bem sete pessoas morrerem na cidade de Deus porque eram traficantes. Então, educar em direitos humanos passa por isso. (Luna, professora de sociologia)

De modo geral, as/os professoras/es reconheceram a importância de uma formação prévia para essa tarefa de educar em direitos humanos. Nesse aspecto, todas/os as/os que fizeram um curso de EDH disseram ter tirado proveito dele e incorporado os novos conhecimentos às suas práticas pedagógicas. Foi significativo o depoimento da pedagoga Rose, segundo a qual, a partir do curso,

ela teria mudado toda a perspectiva sobre o trabalho de alfabetização, tendo passado a atuar na frente da EDH.

Apesar dessas considerações, nenhum/a professor/a relata ter estudado a EDH como parte do conteúdo programático de suas respectivas faculdades. Para algumas/ns da/os entrevistadas/os, a inclusão da temática na formação de professoras/es poderia levar a uma mudança positiva:

Se o discurso dos direitos humanos estivesse mais presente pra nós, professores, a gente não infringiria tanto os direitos deles [alunas/os] [...] O ECA, por exemplo. Como eu falei, ele é previsto na lei da educação, mas cadê ele sendo aplicado? O que eu já escutei de professor... “Mas pra quê? Pra que eles saibam dos direitos deles? Mas pra quê?” Então, se a educação em direitos humanos fosse uma prática pra todo mundo que é envolvido com escola, acho que a gente avançaria mais na discussão. (Rosângela, professora de história)

Uma exceção a essa linha geral de raciocínio foi apresentada por Stela e Evandro, para quem não seria necessária uma formação específica para o trabalho com os direitos humanos em sala de aula, seja porque esses direitos “são referentes a tudo”, seja porque eles já fariam parte de um “cotidiano duro” no magistério:

Eu entendo direitos humanos referentes a tudo, em relação à questão da moradia, da saúde, da educação, enfim, algo da dignidade do ser humano. [...] Então posso até estar muito enganada, mas eu vejo nessa perspectiva, né, não vejo assim: “ah, eu preciso fazer um curso pra saber como atuar, o quê que é”. Não, tenho algumas leituras sobre isso, mas mais no sentido mais amplo. (Stela, professora de sociologia)

Na verdade, direitos humanos em si é uma discussão que atravessa a minha experiência também, como militante e na Fiocruz também, é uma discussão que a gente tá acompanhando aqui direto, né? Então assim, eu não preciso ser sensibilizado por nenhum curso pra estar trabalhando diretamente ou indiretamente com essa temática na sala de sala, porque ela perpassa o meu cotidiano. E é um cotidiano muito duro. (Evandro, professor de geografia)

Ainda que a amplitude dos direitos humanos e a experiência no magistério possam realmente sensibilizar educadoras/es para a temática, parece que uma formação específica seria importante para tornar a EDH uma realidade nas escolas. Afinal, essa proposta educativa tem particularidades teóricas e metodológicas que seriam mais bem exploradas por meio de alguma sensibilização direcionada.

No que diz respeito à abordagem que essa proposta educativa receberia na escola, a resposta padrão foi no sentido de que a EDH poderia ser discutida

transversalmente pelas variadas disciplinas. Nesse sentido, foi comum a observação de que todas as disciplinas escolares ofereceriam abertura para a EDH, apesar de que algumas delas seriam “privilegiadas”:

Acho que o campo de ciências humanas, como sociologia, filosofia, história e geografia, ele tem como trabalhar qualquer dimensão de direitos humanos em sala de aula. Acho que talvez a matemática tenha uma dificuldade, física tenha uma dificuldade, disciplinas mais duras e tal. A gente tem esse potencial maior. (Evandro, professor de geografia)

A seguir, serão apresentadas as articulações que as/os educadoras/es estabeleceram entre o conteúdo programático das suas disciplinas escolares e a EDH. Assim, poderá ser analisado o “potencial” que, na sua visão das/os entrevistadas/os, cada uma delas assume para a tarefa de educar em direitos humanos.

4**Construindo pontes, educando em direitos humanos: articulações entre as disciplinas escolares e a EDH**

A fim de que o potencial da EDH seja explorado na escola, é necessário refletir sobre a forma pela qual os seus referenciais teórico-metodológicos poderiam ser introduzidos nos diferentes componentes curriculares do ensino básico. Essa reflexão nos leva a meditar sobre as articulações que poderiam ser estabelecidas entre esses referenciais e o conteúdo programático das variadas disciplinas escolares, ainda que a EDH busque, via de regra, uma abordagem interdisciplinar ou transversal. Para que as referidas articulações sejam aventadas, pode-se capturar a percepção daquelas/es educadoras/es previamente sensibilizadas/os para a temática. Como esclarecido anteriormente, esse foi o intuito principal desta pesquisa.

A partir da análise qualitativa do material obtido, identificou-se uma série de articulações que poderiam ser construídas, na percepção das/os entrevistadas/os. Essas relações, estabelecidas inicialmente no plano temático, refletem-se de forma característica nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os professoras/es. Além disso, elas dialogam frutiferamente com os referenciais teórico-metodológicos da educação em direitos humanos, como veremos mais detidamente.

Neste capítulo, serão indicadas essas relações temáticas e descritas as práticas pedagógicas correspondentes. Ambas estão relacionadas de maneira específica tanto ao primeiro segmento do ensino fundamental (EF), ramo de atuação da pedagoga entrevistada, quanto às diferentes disciplinas escolares ministradas pelas/os outras/os integrantes da pesquisa. Por essa razão, optou-se por dividir esta parte do relato de pesquisa em subcapítulos relativos, nesta ordem, ao Primeiro Segmento do EF e às disciplinas de Música, História, Geografia, Sociologia, Biologia e Química.

Para cada uma dessas disciplinas, tomou-se a liberdade de elaborar títulos para as relações temáticas aventadas, assim como de relatar as práticas

pedagógicas mais significativas. Ao fim, buscou-se realizar uma análise sistemática do material obtido, a partir do entrelaçamento das percepções das/os educadoras/os e da observação dos padrões surgidos.

4.1.

Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

Como indicado no capítulo anterior, a pedagoga entrevistada reconhece, na educação voltada aos primeiros anos do Ensino Fundamental, um lugar privilegiado para a EDH. Na sua perspectiva, a faixa etária das/os estudantes tornaria mais fácil o trabalho de sensibilização, uma vez que os preconceitos sociais estariam menos enraizados nas crianças. Nesse sentido, pode-se observar a importância conferida à atuação nesse segmento.

O que tornaria as iniciativas em EDH possíveis seria a abertura que essa etapa de ensino oferece para a abordagem de qualquer temática. Tendo em vista que as respectivas metas educacionais concentram-se no processo de alfabetização, praticamente todo e qualquer material de leitura pode ser utilizado em sala de aula. Assim, poderiam ser evitados os “textos bobos” dos livros didáticos e explorada, por exemplo, uma literatura infantil de natureza mais crítica:

Eu acho que é possível alfabetizar e educar trabalhando na perspectiva de inclusão, de educação para as diferenças, de educação em direitos humanos. Então, eu tento sempre estar levando essa prática. Quando eu sinto que a turma traz algum apontamento, alguma fala que eu possa estar trabalhando sobre isso, eu mudo o meu planejamento e tento abordar isso, mesmo que não seja na mesma semana, mas na semana seguinte. Ou então eu vou trazendo algumas coisas, como [materiais para] desconstruir esses padrões de gênero, o que que é ser menino, o que que é ser menina. Aí eu levo livros como "Até meninas soltam pum", [o filme] "Valente", que quebra esse estereótipo do que é ser princesa, não sei o quê. E a gente consegue fazer produções textuais a partir disso. e então, a gente trabalha a alfabetização, só que a gente pode trabalhar alguma coisa pra além de cartilha e textos bobos dos livros. (Rose)

As relações temáticas estabelecidas pela educadora giram em torno dos debates sobre raça e gênero. A análise da entrevista permite cogitar que essa ênfase se deve, em grande medida, às questões que surgem com mais frequência no cotidiano de sala de aula, e não simplesmente a uma inclinação pessoal da

professora. Para efeito deste subcapítulo, essas relações terão o seguinte título: *Alfabetização e letramento racial e de gênero*.

Visando “tirar o livro da estante” e colocar em prática os direitos humanos, a professora utiliza uma série de estratégias. Talvez a primeira delas seja estabelecer um clima democrático em sala de aula, no qual as/os alunas/os têm direito a voz e vez:

Se você falar, então, “nós vamos assistir esse filme hoje”. “Tia, por que a gente não pode escolher? Lembra daquele negócio que você falou de demo... o que que é mesmo, tia?” “Democracia”. “Então, a gente não pode escolher?” “Pode, então vamos fazer uma votação”. Aí é óbvio, né, que eu acabava perdendo porque as crianças não queriam ver aquele filme, queriam ver outro. Geralmente eu perdia e aí eles me contentavam: “na semana seguinte, tia, a gente assiste o filme que você quer”. “Tá bom”. Mas eu achava isso maneiro, porque na parada de escolher, a gente ia pro quadro, anotava a votação, né? “Qual foi a maioria? Vamos fazer uma tabela rápida aqui. Quem quer o filme da Valente? Quem quer ver Casa Monstro? Ah, ganhou o Casa Monstro. Qual foi a diferença de um pra outro? “Ah tia, foi de 5 votos”. “Então realmente a Casa Monstro ganhou”. (Rose)

Apesar de ter indicado que “geralmente perdia”, a entrevistada demonstra claramente que tiraria proveito dessas situações para desenvolver valores e práticas relacionados à democracia. Segundo o relato da entrevistada, essa postura denota o respeito ao princípio da coerência, muitas vezes esquecido no cotidiano de sala de aula. Cabe dizer ainda que, no exemplo retratado, não existe a perda da autoridade da professora, uma vez que: (a) a lista de filmes a serem assistidos continua sendo definida por ela; (b) o processo de escolha democrática de um filme acaba exercitando outros conteúdos programáticos do segmento (p.ex., conceitos numéricos), o que permite que a professora continue seguindo os conteúdos curriculares; (c) em última instância, evidentemente, é a professora que decide realizar ou não uma votação.

Uma segunda estratégia utilizada pela professora é o desenvolvimento de projetos de EDH, os quais se tornam viáveis a partir de uma relativa flexibilidade no planejamento. Esses projetos abordam geralmente temas sensíveis, aflorados durante as aulas, e buscam, sobretudo, a problematização de estereótipos sociais, a partir de variadas dinâmicas (p.ex., rodas de conversa). Em sua etapa final, eles normalmente exigem alguma espécie de produção textual. Embora sejam relativamente extensos, os trechos abaixo parecem muito significativos:

Quando eu peguei uma turma de 6 anos, o primeiro momento que ele [um aluno] me falou: “tia, ele me xingou de negro”. Eu falei: “Opa! Isso não é xingamento, você é negro”. E aí a criança chorou mais ainda porque ele disse que eu tava xingando ela. Eu falei: “não, a gente precisa conversar sobre isso”. Aí eu corri atrás de material e tal e fizemos um projeto sobre isso. Eles foram, apesar de terem 6 anos, ele entenderam dentro da limitação deles de maturidade, né, como os negros construíram a nossa sociedade e foram excluídos dela ao mesmo tempo, então foi um momento super rico pra eles (...) Foi um trabalho, um projeto de uns 15 dias, né, acho que até foi um pouco mais que isso. Um dos dias, nós fizemos uma roda no chão da sala, cada um tinha um tapetinho de EVA [material de borracha formado pelas substâncias Etil, Vinil e Acetato, utilizado geralmente na educação infantil e no ensino fundamental], e aí jogamos um novelo de lã pra fazer essa pergunta, depois de ter trabalhado coisa pra caramba. E aí [a pergunta era] “como você se vê agora?”. Depois do trabalho de conscientização, de problematização, [pedi para eles dizerem] como que você se vê agora e se você gostaria de ser negro e justificar. (Rose)

Agora, de situação de projeto de desconstrução, foi essa questão do racismo, né? Teve uma questão de gênero, que eu trabalhei muito esse ano a questão de gênero. E aí utilizei esse livro, “Até as princesas soltam pum”. Primeiro eu trouxe o que que era ser princesa, eles fizeram um desenho. Os meninos reclamaram pra caramba que não queriam desenhar princesa. Aí eu falei: “Tá, então vocês desenhem o que vocês querem”. [Eles] desenha[m] sempre um príncipe salvando a princesa, no cavalo, com arma. E aí eles trouxeram toda essa questão de força, de velocidade, de ser importante do homem e da mulher que precisa ser defendida, que aprende a costurar, que usa vestido, que senta direito e trouxeram isso. As meninas focaram só nas princesas, que a princesa usa roupa bonita, usa coroa, não sei o que, que espera o príncipe encantado que chega no cavalo, era a única parte que o príncipe aparecia. Mas que a princesa sabe tomar conta de casa, que a princesa mora numa casa bela, não sei o que, blábláblá, e todo aquele estereótipo. Eu falei: “Tá bom, quantas princesas nós temos hoje?” Aí começaram a dar todas as princesas da Disney. “Não, vamos sair do mundo da Disney, do mundo do imaginário, agora vamos voltar pra nossa realidade, quantas princesas nós temos hoje?” Eu já tava sentada em cima da minha perna, toda largada na cadeira. “Princesa senta direito, eu li que a Maria escreveu isso. Eu tô sentada direito?”, “Não, mas, tia, você senta quase todo dia assim!”. “É, eu deixei de ser mulher por causa disso?” “Não, tia”. “Então, o que eu queria falar pra vocês é que (...)”. Eu trouxe o livro “Até as princesas soltam pum”. A gente já tinha feito essa problemática, trabalhando as profissões que as mulheres também têm, as mulheres que elas conhecem, que elas já tenham visto. [Então eu pedi para elas] conversar[em] na família, em casa, sobre isso, e trazer só a opinião pra roda de conversa. E dos meninos [eu pedi para] refletirem sobre coisas que eles acham que é de menina e que eles acham que os meninos fazem, o ballet, não sei o quê. A gente fez essa roda de conversa no dia seguinte. Aí eles escreveram uma produção textual pra casa. (...) No final eles fizeram um cartaz sobre o que deveria fazer e o que não deveria fazer com a mulher, o que eles poderiam fazer em casa pra ajudar as mulheres das vidas deles. (Rose)

Diversos aspectos dessa prática pedagógica são expressivos, destacadamente a natureza participativa e envolvente das dinâmicas realizadas. Especial atenção pode ser conferida à parte final do segundo trecho, na qual a professora Rose inspira nas/os alunas/os a assumirem um compromisso a partir do trabalho feito. Como indicamos no capítulo 2, essa iniciativa faz parte da proposta

das oficinas pedagógicas e, de modo geral, reflete o compromisso do/a próprio/a educador/a com a transformação da realidade social.

4.2. Música

Apesar de sua recente sensibilização para a EDH, os dois professores de música entrevistados reconhecem a possibilidade de articulação entre o conteúdo programático da disciplina e essa proposta educativa. Sem fugir do papel que vislumbram para a educação musical, marcado sobretudo pelo aumento do repertório cultural, eles veem relações temáticas que poderiam receber os seguintes títulos: (1) *História da música brasileira e discriminação social*; (2) *Herança musical afro-brasileira e (in)tolerância religiosa*.

No primeiro caso, a relação temática é estabelecida na medida em que, ao descrever-se a trajetória histórica da produção musical no país, expõe-se criticamente a relação entre arte e sociedade. De forma mais específica, a ponte é construída quando esse relato se faz acompanhar da denúncia de que a expressão musical de determinados grupos foi historicamente marginalizada. Assim aconteceu com o maxixe e o samba, gêneros originados em comunidades negras e pobres, cujos membros foram perseguidos e cuja expressão foi considerada hierarquicamente inferior, por exemplo, à música europeia:

(...) Até hoje tem programas na televisão que é chamado "a grande música", quando eu vi esse nome, se eu não me engano a TV Brasil, eu tava achando, eu já sabia que ia falar de música erudita, então assim a hierarquização cultural, isso acontece na música também, o fato do funk ser discriminado, né? O samba foi discriminado muito mais do que o funk, no final do século XIX, o maxixe que vinha antes ali, agora, não é só o fato da letra, tudo bem que tem letras que são um pouco pesadas, mas não é só isso né, é a cultura que vem do pobre, né, enfim, tem isso também. (Lênio)

(...) "Pelo telefone", por que que essa música fez sucesso? Porque era uma música que falava mal da polícia, porque justamente assim, até o fato de tocar um samba na rua, o violonista era vagabundo, era uma coisa que era meio discriminada, né? Se você quiser e tocar um samba na rua, às vezes, tinha vezes que tinha que pedir permissão mesmo, então justamente por essa relação em que a polícia fazia esse papel né do governo ali, da intenção do governo, obviamente, havia ali uma rixa, uma insatisfação dos sambistas com a polícia, coisa que não mudou muito né. (Lênio)

Essa discriminação histórica, de natureza cultural, parece ter uma capacidade de reprodução social, na perspectiva dos entrevistados. Assim é que, por exemplo, eles relatam ter hoje alunos que apresentam uma forte resistência a toda expressão musical de caráter afro-brasileiro, muito embora eles sejam, majoritariamente, afrodescendentes.

Nesse ponto, insere-se a articulação de número (2), intitulada *Herança musical afro-brasileira e (in)tolerância religiosa*. A partir do entendimento de que a citada resistência cultural se deve também ao perfil religioso do alunado, esses professores se esforçam para superar os desafios existentes e inspirar a tolerância por expressões musicais vistas como características das religiões afro-brasileiras:

(...) Na questão de direitos humanos, eu aproveito esse tema [expressões musicais afro-brasileiras], por exemplo, pra poder discutir essa questão [da religião], não estender muito, porque eu vejo que a sensação que dá é que é uma força muito desigual, né? Eles tem a família, eles tem a igreja, tem o pastor, tem o líder religioso ali, tem a televisão muitas vezes que diz pra ele que aquilo é macumba. Então, é muito difícil você argumentar nesse sentido de querer ter a pretensão de convencê-lo de que aquilo ali não é macumba, que não é uma coisa ruim ou que é uma coisa, né? Eu tento, aproveito uma brecha e tento falar e tal, sempre busco levantar uma reflexão ali pra ele, muitas vezes naquele aluno específico. (Alberto)

Embora não tenham estabelecido explicitamente esta conexão, os entrevistados parecem caminhar no sentido da educação para a tolerância, tanto quanto abordam a primeira relação temática quanto quando tratam da segunda. Essa perspectiva se alia intimamente à EDH, uma vez que, nessa proposta educativa, o reconhecimento da igualdade vem sempre acompanhado do respeito pelas diferenças (CANDAU, 2012b).

Neste ponto, é significativo recordar que ambos os educadores pertencem à rede municipal de educação e lecionam em “Escolas do Amanhã”, unidades situadas em regiões socialmente vulneráveis e marcadas, entre outras características, pelo alto índice de violência escolar (SPOSITO, 2004). Em um contexto como esse, a promoção da tolerância, como mínimo ético, não pode ser desvalorizada (ANDRADE, 2009; CORTINA, 2009).

No plano metodológico, os dois entrevistados relatam intervir pedagogicamente quando percebem a existência, em sala de aula, de alguma forma de violação aos DH. Nessas ocasiões, as referidas situações são entendidas

como oportunidades para a problematização do preconceito e da discriminação e como uma chance de sensibilizar as/os alunas/os. De acordo com eles, essa intervenção consiste, basicamente, na interrupção da aula e no estímulo uma reflexão conjunta entre professor e alunas/os. Apesar de não saberem como administrar todas as ocorrências dessa natureza – talvez e em alguma medida pela sua inexperiência no campo da EDH –, essa prática vai ao encontro de uma das características das pedagogias críticas: a eleição do diálogo como premissa de trabalho (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 135).

No que se refere às práticas específicas da disciplina de música, surgiram duas articulações com a EDH. A primeira seria a exploração de músicas cuja letra tematizasse os DH. Iniciativa comum nas oficinas pedagógicas de direitos humanos, ela viabiliza a problematização de uma série de questões e a sensibilização do público-alvo, através de uma abordagem lúdica (ANDRADE e LUCINDA, 2011, p. 261).

Nesse aspecto, é importante sublinhar que a utilização de músicas letradas faz parte de uma recente transformação do fazer pedagógico de Alberto, uma vez que ele confere também destaque à apreciação de músicas instrumentais – normalmente desconhecidas pelas/os alunas/os. Essa mudança, que teria se iniciado no contato com o trabalho de pares e sido reforçada no curso de EDH, demonstra uma abertura para a formação continuada e se fundamenta justamente no auxílio que as letras podem oferecer para uma educação crítica:

Você perguntou sobre a questão de como trabalhar direitos humanos. Eu sempre evitei trabalhar música com letra, porque eu sempre achei que desviava um pouco o foco da música pra ir pra letra, porque é normal, não que eu ache isso ruim. Eu sempre falei: “vou trabalhar música, eu quero levantar essas questões com relação à música”, porque música com letra [elas/es] já ouvem muito e vão ouvir muito a vida inteira, mas talvez essa questão do instrumento, [saber] que existe música sem letra, isso eu queria, eu sempre tenho vontade de jogar isso pra eles, de provocá-los com isso, né? Mas eu estou repensando isso, eu acho que eu estou querendo agora, de repente, começar a trabalhar. Eu tive contato com alguns trabalhos de alguns amigos, de alguns colegas que trabalham música com letra, e eu gostei do que eu vi. (Alberto)

A segunda articulação entre a prática pedagógica na disciplina de música e a abordagem metodológica da EDH liga-se à que acabou de ser exposta. Ela seria representada pelo estímulo à criação artística, em particular de músicas cujo gênero e letra dialogassem com os DH:

Tem essa questão de você trazer a música e discutir e tem a questão também de você criar a música com eles. Então, de repente você discute um assunto e fala: “não, agora vamos ver se a gente consegue fazer uma letra, uma música sobre esse tema, vamos fazer um **funk**, vamos ver como é que a gente faz”. Aí você já sedimenta isso, já apura essa coisa com as crianças. Eu acho que, com os alunos que eu tenho agora, deve ser difícil, mas eu acho que seja possível fazer, entendeu. Como eu falei, eu estou repensando essas coisas e de repente eu vou começar a trabalhar isso também. (Alberto) (grifou-se)

É interessante observar que o gênero musical sugerido para a dinâmica foi o funk. Essa sugestão pode ter sido feita pelo entendimento de que ele compõe o arsenal cultural das/os alunas/os. Nesse sentido, a proposta busca dialogar com a realidade de vida das/os estudantes, atendendo ao princípio da vida cotidiana. Acima de tudo, ela promove, ainda que inconscientemente, o empoderamento do alunado, uma vez que este vê reconhecida oficialmente (i.e., pela escola) uma marca identitária pertencente a ele.

4.3. História

Ambos os professores de história reconhecem o potencial da disciplina para o campo da EDH. Rômulo indica expressamente que nela se pode “puxar a brasa para os direitos humanos”. Rosângela também admite essa possibilidade de diálogo, cuja exploração depende principalmente do discurso e das práticas dos professores, e não apenas de alterações legislativas (p.ex., a Lei 10.639/03).

Talvez por terem sido sensibilizados e virem atuando há mais tempo na perspectiva da EDH, os professores vislumbraram uma série de relações temáticas. Para uma exposição didática, elas poderiam receber os seguintes títulos: (1) *História do Brasil e afirmação política dos direitos humanos*; (2) *História da Europa e intolerância religiosa*; (3) *Era Vargas, futebol e discriminação racial*.

Na primeira relação, seriam contextualizados, a partir da História do Brasil, o surgimento e o desenvolvimento dos DH, em particular daqueles de natureza individual (p.ex., a liberdade individual) e social (p.ex., os direitos trabalhistas). O intuito seria promover a tomada de consciência das/os alunas/os, no sentido de que os direitos humanos são fruto de uma série de conquistas

históricas, ou seja, são o resultado de um processo de afirmação política, e não “dados da natureza”:

Então, o professor pode trabalhar as relações trabalhistas, a questão salarial, o salário mínimo. [Por]que as pessoas hoje tem o salário mínimo como uma coisa, digamos, comum, né? Ninguém pensa... “Ah, o salário mínimo sempre existiu historicamente”. O aluno chega, às vezes, na sala de aula... Eu fui passar um filme sobre o Lutero ano passado e eu alertei eles que o filme era escuro. Aí o aluno: “E a lâmpada, professor?” Ele chegou no 2º grau sem saber que um dia não existiu iluminação elétrica. Então ele normaliza os direitos que foram conquistados politicamente. Esses direitos humanos, que foram conquistados, ele normaliza, como se fosse um dado da natureza, que sempre existiu esse tipo de direito. (Rômulo)

Essa percepção reflete uma das “alianças” que Cinthia de Araújo (2006) vê entre o ensino de história e a EDH. Na medida em que se demonstra que a realidade social é fruto de uma construção de diferentes atores ao longo da história, reforça-se nas/os alunas/os o sentimento de agência. Em outras palavras, é resgatado ou fortalecido o sentimento de que elas/es podem ser agentes de mudança. Isso interage de forma direta com a formação de sujeitos de direito empoderados, que constitui um dos pilares da EDH.

É interessante notar que a abordagem histórica das relações trabalhistas serve também a um objetivo pedagógico particular. Isso porque, na visão de Rômulo, a maioria de suas alunas e de seus alunos tende a ocupar cargos subalternizados no mercado de trabalho. Nesse sentido, essa opção temática serviria não somente para realizar uma aproximação da realidade da/o aluna/o, mas também, e principalmente, para despertar uma visão crítica dessa mesma realidade. O fomento dessa “consciência cidadã”, como previsto pelo PNEDH (BRASIL, 2007), seria especialmente relevante em uma conjuntura política marcada pela precarização do trabalho²⁷.

Na perspectiva de Rômulo, o direito ao lazer também poderia ser trazido nesse ponto. Ligado historicamente às conquistas trabalhistas, ele estabeleceria um diálogo com a realidade de vida das/os jovens, para os quais “o negócio é aproveitar a vida”. Em um exercício de compreensão, o educador atribui a essa

²⁷ No dia 31/03/2017, foi sancionada a Lei da Terceirização (L. 13.429/2017), a qual autoriza, entre outras medidas, a contratação de trabalhadores terceirizados para o desempenho da atividade fim das sociedades empresárias. Essa iniciativa legal parece atestar a afirmação do educador.

postura uma espécie de necessidade de fuga do cotidiano violento que elas/es experimentam:

Eles se interessam muito por festa, por lazer, né. Eu me lembro de um texto do [Paul] Lafargue que fala do direito à preguiça. O ser humano, ele não é só trabalho. Eles falam muito em aproveitar a vida: “professor, o negócio é aproveitar a vida, ir pra farra”. [O educador pode] tentar mostrar a ele que também esse direito que ele tem hoje é um direito historicamente construído, porque o que era destinado aos filhos das classes trabalhadoras durante séculos era entrar ainda na infância no mercado de trabalho. Mostrar a história... Novamente cai na questão das relações trabalhistas. Eles têm essa questão do lazer como muito importante, até porque vivem numa área onde se você abre a porta [e] tem a violência na rua, então a violência chega em casa. Seria uma perspectiva trabalhar o lazer como um direito. (Rômulo)

A percepção de que modelos hedonistas de vivência da juventude podem derivar de um contexto de vulnerabilidade social – i.e., marcado, entre outros fatores, pela violência – é confirmada pelos estudos sociológicos dedicados a essa temática (PAIS, 2003). De acordo com eles, esse contexto interfere na projeção do futuro, enraizando os jovens a ele pertencentes na experimentação do presente ou, mais especificamente, no prazer, na excitação e no atendimento imediato dos desejos que ele pode oferecer. Como uma espécie de sistema de retroalimentação, essa realidade pode gerar um novo ciclo de violência, uma vez que o mundo do crime apresenta oportunidades concretas de satisfação desses desejos, ou seja, de “ganhar muito”, “ganhar fácil” e integrar-se, ainda que pela via do mercado de consumo, à sociedade (ZALUAR, 2004).

Parece que o objetivo de uma prática pedagógica como a destacada não é reforçar essa sociabilidade potencialmente criminosa, mas garantir o autoreconhecimento de um direito e demonstrar o horizonte de possibilidades legítimas – i.e., que se enquadram no ordenamento jurídico – para o seu exercício. Tomada dessa maneira, ela caminha no sentido da formação de sujeitos de direito, conhecedores dos seus direitos e capacitados para defendê-los.

A segunda relação temática, estabelecida pela professora Rosângela, recebeu o título de *História da Europa e (in)tolerância religiosa*. Em primeiro lugar, ela abordaria períodos históricos nos quais existiam religiões oficiais no continente europeu e denunciaria a perseguição daqueles que não aderissem a elas. Esse seria o caso, por exemplo, da Idade Média:

(...) Se eu simplesmente falar que o feudalismo é um sistema político, econômico, social, religioso na Europa entre os séculos XI e XV, eu dei o conteúdo? Dei o conteúdo. Agora, existia intolerância religiosa na época? Sim, isso tá dentro de direitos humanos. Então eu posso colocar: “Olha, naquela época só uma religião podia acontecer”. Isso é um discurso dentro dos direitos humanos, eu estou dizendo pra eles que somente a religião católica era a válida. Existiam outras no mundo? Até existiam, [mas] o fato de você não acreditar em Deus, no século XI, [significava que] você já ia pra fogueira. Então é isso, esse é o meu discurso dentro de direitos humanos, falando sobre uma matéria do século XI (...) (Rosângela)

A entrevistada sinaliza que, a partir dessa contextualização histórica, ela recorre geralmente a comparações “esdrúxulas” com a realidade dos alunos. Ela faz uma conexão, por exemplo, entre a morte de hereges na fogueira na Idade Média e o assassinato de pessoas “no pé do morro”. É verdade que este movimento tende a indicar um esforço de aproximação do cotidiano dos alunos, geralmente marcado por esses acontecimentos. No entanto, ele parece representar, sobretudo, a denúncia de abusos ocorridos tanto em períodos históricos mais distantes quanto na atualidade. Nesse sentido, ele contribui para a rejeição dessas práticas violentas e para a superação dos valores que as sustentam. Assim, ele se enquadra na perspectiva do “educar para o nunca mais”, que guiou muitas iniciativas de EDH no continente latino-americano.

Essa relação temática entre a história da Europa e a tolerância religiosa poderia ainda ser aproveitada pela chave das reformas religiosas. Neste ponto, ela seria desenvolvida com o esclarecimento de que duas das principais religiões monoteístas, o judaísmo e o cristianismo, receberam influência mútua. Esse fato histórico, ilustrado pela figura de Jesus, teria a capacidade de sensibilizar as/os alunas/os para uma postura de tolerância diante de outras crenças religiosas:

Por exemplo, nas reformas religiosas já começa [com] o seguinte: “O que é o cristão? O que significa a palavra “cristão”? Quem foi Cristo na história toda? Cristo foi um grande defensor do ser humano, independente de religião. Mesmo eu sendo budista, eu posso dizer que o cara foi o que espalhou sabedoria, o discurso dele espalhou sabedoria por várias outras religiões. E outra, ele nem era da religião que virou depois. “Jesus não era católico?” “Não, Jesus era judeu, fundaram uma nova religião de acordo com o ensinamento dele”. Então eu tento mostrar que uma mesma religião pode receber influências de outras e nem por isso ela é algo ruim ou algo menosprezado. Então, faço uma aula das perguntas impossíveis, que é assim: “Eu quero que vocês perguntem qualquer coisa, que é uma pergunta que você acha que é impossível de responder”. Então vêm coisas relacionadas a direitos humanos: “Por que tem gente que persegue os judeus?” (...). (Rosângela)

Tal como analisado na fala dos professores de música, a temática religiosa assumiu aqui uma dimensão importante. O exame das entrevistas com os professores de história permite constatar que uma das principais dificuldades, no que diz respeito a esse aspecto, é a resistência cultural às religiões de matriz africana. Nesse enquadre, Rômulo chega a sugerir que o ensino de história abandone uma vertente culturalista (i.e., de valorização da cultura africana) e retorne a uma perspectiva “vitimizadora”, na qual são expostos os abusos que a população negra sofreu ao longo da história:

Eu até tava pensando o seguinte, diante dessa dificuldade de trabalhar a África no Brasil... Porque se começou a trabalhar a África pelo viés cultural, e aí o aluno rejeita. Nós vamos ter que voltar ao viés mais de vitimação do negro mesmo, ou seja, mostrar a coisificação que era ser escravo no Brasil, porque isso se deixou um pouco de lado, não é? Porque se começou a falar que em algumas fazendas existia uma certa parceria, o escravo, ele tinha uma certa liberdade pra ter o seu cultivo da mandioca, começou a se deixar um pouco aquela coisa de que o escravo tava sempre no tronco e foi-se mais pro lado cultural e, no lado cultural, o professor encontra esse discurso de que a cultura é uma “cultura do demônio”. (Rômulo)

Nesta fala identifica-se uma estratégia de resistência da EDH diante de um contexto no qual a maior parte das/os alunas/os segue alguma corrente religiosa evangélica e demonstra uma intolerância religiosa. Essa resistência, que ganha contorno na demonização das religiões afro-brasileiras, foi tratada recentemente na dissertação de mestrado de Joycimar Zeferino (2016).

A autora demonstra como esse movimento de “demonização” tem raízes históricas na tradição cristã, marcada pela dualidade entre o bem e o mal. Como as entidades divinas africanas, os orixás, têm um caráter ambivalente (i.e., podem ser temíveis e protetoras ao mesmo tempo) e não seguem essa lógica cristã, foi reservado a elas o lugar do mal, do demônio (ZEFERINO, 2016, p. 98).

Por sua vez, essa categorização simbólica contribui para a marginalização do diferente, do “outro”, resultando muitas vezes nos atos de violência motivados por intolerância religiosa (Ibidem, p. 99). Seja por intermédio de um “viés cultural”, seja pelo retorno a uma perspectiva “vitimizadora”, seja ainda por outra estratégia que promova o respeito às diferenças, uma educação pautada nos direitos humanos estará sempre atenta a essas questões.

A terceira e última articulação entre a disciplina de história e a EDH foi chamada de *Era Vargas, futebol e discriminação*. Sugerida pela professora

Rosângela, ela apresentaria a discriminação que jogadores de futebol negros, pertencentes a diferentes clubes, sofreram durante o período varguista. Sob esse ponto de vista, seriam destacadas as diferentes estratégias utilizadas pelos clubes para contornar esse obstáculo de origem social:

Eu falo da história do futebol dentro do período Vargas. Eu falo, assim, que o Vargas entrou na primeira vez no governo por golpe e permaneceu por um tempo por golpe e tal. Falo isso, mas eu também falo da história do futebol: “O futebol não foi inventado nos anos 30, não, a história do futebol no Brasil...” Aí falo do Bangu. Olha, eu detesto dar essa aula porque eu não sou vascaína [risos], mas eu tenho que bater palmas pro Vasco porque ele foi um dos primeiros times do Brasil a permitir que jogadores negros fossem [aceitos nos jogos]... E eles brigaram, foram expulsos de alguns campeonatos porque eles falaram assim: “Ou o meu jogador negro [joga] ou sai o time”. Isso é direitos humanos. Antes de existir direitos humanos, o time tá defendendo o humano que tá ali jogando, antes mesmo do time em si. Eu até brinco com eles: “Eu não gosto de dar essa aula porque eu sou flamenguista”, mas aí, pra eles se interessarem e tudo, então falo bastante de futebol. Até teve uma menina uma vez: “Ai, professora, eu não aguento mais você falando de futebol!”. Mas é necessário. Eu prefiro falar do futebol do que falar da política, do não sei o que, do DIP, do não sei o que, do Vargas que fez o golpe, eu vou falar disso, mas, assim, menos. (Rosângela)

Ao abordar essa relação temática, a educadora parece atender, em alguma medida, o conteúdo programático de História e Cultura Afro-brasileira, estabelecido oficialmente pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Isso porque ela revela a “luta dos negros no Brasil” pela conquista de um espaço no esporte. Nesse sentido, ela faz jus ao privilégio que a lei confere ao ensino de história, no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, ela caminha na mesma direção de Rômulo, ao buscar pontes entre o conteúdo da disciplina e as preferências das/os estudantes. Esse esforço pode ser capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, ofertando uma maior probabilidade de sensibilização para a temática racial.

Por fim, cabe notar que a educadora parece colocar em segundo plano o conteúdo curricular que, no seu entendimento, não despertaria uma reflexão crítica sobre a realidade. Esse parece ser o caso, por exemplo, da explanação sobre o DIP, o Departamento de Imprensa e Propaganda do período varguista. Em outra oportunidade, ela indica ser também o caso de alguns nomes que pensaram o Absolutismo, como Thomas Hobbes.

Como será visto mais adiante, essa perspectiva do magistério, que confere menos importância a aspectos teóricos e autorais da disciplina ministrada,

contrasta com a visão de outros entrevistados, como o professor César, de sociologia. De modo geral, ela remete ao debate histórico travado entre os adeptos da tendência pedagógica crítica-social dos conteúdos, a exemplo de José Carlos Libâneo, e os filiados à tendência transformadora, capitaneados pela figura de Paulo Freire. No último subcapítulo deste capítulo, esse ponto será abordado com a devida atenção.

4.4. Geografia

Na época da realização das entrevistas, a professora e o professor de geografia estavam concluindo seu primeiro curso de EDH. Assim como em outros casos, essa sensibilização recente para a temática parece ter influenciado as respostas dadas. Assim é que, por exemplo, a professora Lara encontrou dificuldades em expressar o que os direitos humanos e a EDH representariam para ela. Na mesma direção, o professor Evandro sinalizou não ter ainda processado as possíveis articulações entre a disciplina e a EDH, tendo aproveitado o espaço da entrevista para isso.

Apesar dessas considerações, surgiram relações interessantes entre o conteúdo programático de geografia e a proposta educativa da EDH. Essa riqueza talvez derive do potencial de articulação das ciências humanas e sociais, ou mesmo da natureza multitemática da disciplina, caracterizada por Evandro como um “campo de conhecimento de interface”. Para efeito deste subcapítulo, intitulamos as mencionadas relações da seguinte maneira: (1) *Produção do espaço geográfico e desigualdade social*; (2) *Globalização e respeito às diferenças culturais*.

Trazida por Evandro, a primeira delas teria o objetivo de demonstrar que o espaço geográfico não se forma apenas de maneira natural, mas é também construído socialmente. Nesse sentido, ele guarda as marcas de fenômenos sociais, tais como a distribuição de renda entre a população e as diferenças no acesso aos direitos sociais (p.ex., moradia, tratamento de água e esgoto etc.). Na ótica do educador, essa percepção teria a capacidade de fomentar um entendimento crítico da realidade e das vias para a sua transformação:

Agora, em relação ao conteúdo, eu nunca parei pra pensar na sua pergunta, mas eu acho que talvez, não de forma objetiva, tão direta, mas pensando no potencial que a geografia traz de compreender a realidade através do espaço, da produção do espaço... Alguns exemplos muito bobos, assim, muito simples: quando a gente olha do alto da Pedra Bonita, ali em São Conrado, a gente consegue ver marcado no espaço a desigualdade. “Quem mora na Rocinha?” “Ah, quem mora na Rocinha é o negro, é o nordestino”. Aí vou principiando a discussão: “Mora onde?” “Quem mora ali é faxineiro, motorista de ônibus, e quem mora no asfalto? Como é que é a moradia?” Então, assim, bem bobo, né? Bem bobo, mas de potencial de compreender a realidade que a geografia talvez nos possibilite, e também de transformar ela, né? Isso talvez perpassasse boa parte do conteúdo, de alguma forma. (Evandro)

Neste trecho, o professor desenvolve o argumento, fazendo uma ponte entre a hidrogeografia e a EDH:

Beleza, como que eu posso discutir direitos humanos e bacia hidrográfica? A partir da quantidade e da qualidade do acesso à água em uma determinada bacia hidrográfica. Por exemplo, sub-bacia do Canal do Cunha, que passa essa região aqui [da Maré]. Eu vou saber o uso, a apropriação e o tipo de conservação daquele recurso que tá sendo feito naquela bacia. Então, a gente pode dizer que bacia do Canal do Cunha, toda ela basicamente são rios canalizados, é usado literalmente como esgoto, né, é um território totalmente, são territórios que compõem a sua bacia totalmente vulnerabilizados ambientalmente, socialmente, com um alto nível da favelização etc., etc.. Dentro dessa bacia, então, eu vou discutir por que que a água que sai na foz dessa bacia, ela tem aquela qualidade. Aí vou discutir a montante em direção as nascentes, os usos que são feitos da água, mas também dos outros elementos da natureza, como o solo, a vegetação, a mata. Eu vou discutir o acesso que as populações têm dessa água, eu vou discutir a forma de aplicação que as pessoas [que] moram [ali fazem]. Porque aí esse resultado, essa resultante socioecológica dessa água que sai na foz, ela tá ligada a todas as relações entre homem e natureza que vão se estabelecer nessa bacia. [...] Então ali eu posso atrelar diretamente as perspectivas dos direitos humanos: o meio ambiente limpo, o direito a moradia digna. Então eu posso abrir um leque de possibilidades, entendeu? (Evandro)

Na visão do próprio educador, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da realidade social e o surgimento de um desejo de transformação estariam orientados para a formação de “sujeitos da própria história” e protagonistas da história política da coletividade. Nesse sentido, Evandro reconhece expressamente a ligação entre a sua prática pedagógica e uma das diretrizes da EDH: a formação de sujeitos de direito. No seu entendimento, por sinal, essa não seria uma busca exclusiva da EDH, mas representaria o verdadeiro papel da escola, como foi visto no capítulo 3.

Formulada pela professora Lara, a segunda relação temática entre o conteúdo curricular da geografia e a EDH foi chamada de *Globalização e respeito às diferenças culturais*. Como o nome sugere, ela buscaria desenvolver na/o

aluna/o o reconhecimento e o respeito pelos diferentes modos de vida e marcas identitárias (religião, raça, orientação sexual etc.), quando fosse abordar as realidades dos países no mundo globalizado:

Eu trabalho muito com eles, por eu já me identificar muito, a questão racial, questões religiosas, de você aprender a respeitar as religiões [...] Entender a questão de globalização de uma maneira geral, eu trabalho também com eles essa questão de olhar o outro, então eu já conversei com eles sobre questão de drogas, homossexualidade, acho que é isso: mundo global. Os alunos mais velhos, eu consigo trabalhar as notícias que estão acontecendo, aí eu vou trazendo pra eles, consigo colocar no tema... Quando vou falar de Europa e sai uma notícia sobre refugiados, aí eu trago a notícia [...] Eu acho que é isso, de uma maneira geral. (Lara)

Como se percebe, a demonstração de outras realidades culturais teria a capacidade de desenvolver nas/os alunas/os o respeito por elas. Dessa maneira, ela estabeleceria, como referido anteriormente, um diálogo com o mínimo ético da tolerância (ANDRADE, 2009; CORTINA, 2009) com o direito à diferença (CANDAU, 2012b). No que diz respeito à realidade experimentada pelas/os próprias/os alunas/os, esse exercício incentivaria o respeito pelas instituições de seu país e o entendimento dos canais existentes de transformação social (p.ex., as alterações legislativas), no que contribuiria para o seu empoderamento individual e coletivo.

Este último aspecto ressalta uma dimensão jurídica da EDH, ou seja, refere-se à compreensão e ao respeito do ordenamento jurídico existente. À primeira vista, ele se aproximaria de uma tendência conservadora dessa proposta educativa, representada pelo que Nancy Flowers chamou de enfoque na palavra “direito”. No entanto, tomando a realidade de trabalho da educadora, a percepção pode ser diferente. Sob esse ângulo, o mencionado trecho parece retratar o recurso utilizado para enfrentar dois desafios: a cultura do “justiçamento” e a intolerância religiosa.

(...) Uma vez a gente fez um trabalho de campo, um passeio com a turma e eu lembro que nós fomos no Centro Cultural do Poder Judiciário (CCPJ), próximo às barcas, e eu lembro que lá eles falaram muito sobre a questão do “justiçamento”, que é você fazer a justiça com as próprias mãos (...) [Os responsáveis pelo CCPJ] pediram para eles encenarem que um colega tava sendo agredido e [perguntaram] o que que poderia ser feito, que alguém roubou e [perguntaram] o que que poderia ser feito. E aí a maioria dos alunos foram pra essa questão de “vamos bater nele”, “vamos resolver”, né, passando por cima das leis e do que deve ser feito legalmente. E aí ela [uma das responsáveis] veio com essa questão do

“justiçamento”, mostrando que nós não vivemos em uma cidade ou num país que funcione dentro do “justiçamento” e até eles entenderem que não era assim, que não era você que tinha que resolver, que existe um conjunto de leis que, se você partir do que você, né... Você vai estar respondendo uma agressão com uma outra agressão, né. Foi uma experiência interessante. (Lara)

(...) Como eu falei, existem alguns movimentos que colocam o certo e o errado, né, que não conseguem ter uma visão mais ampla de tudo, [d]o que é certo pro outro, o que o outro deseja fazer. Lógico que existe essa questão de você também não fazer da sua vontade uma coisa que você passe por cima do direito do outro, mas eles têm um pouco essa visão fechada, assim, o certo é o meu, né. Minha maior dificuldade é isso: “o certo é a minha religião, é o que eu acho sobre a lei, é o que eu acho sobre como o outro deve agir”. Isso é uma coisa que não é só do aluno, né. Eu também já passei muito por isso, o tempo todo tento não pensar dessa forma, não agir dessa forma. É mais isso, assim, a questão “minha religião”, principalmente, [é] o que pesa muito ali, o que eu sinto, tem um peso muito grande é a religião (...) (Lara)

Tomada como uma estratégia de resistência ao “justiçamento” e à intolerância religiosa, essa valorização da dimensão jurídica da EDH parece se justificar e servir, de modo geral, à promoção dos valores democráticos da legalidade e da pluralidade. De fato, ela parece adequada dentro de um cenário de atuação como o que a educadora parece encontrar.

Neste passo, convém destacar que, assim como os professores da disciplina de música, tanto Lara quanto Evandro trabalham em “Escolas do Amanhã”, nas quais problemas dessa natureza seriam recorrentes. Enfrentando esse quadro, ambos demonstram empatia por seus alunos e indicam buscar recursos metodológicos diferenciados.

Quanto ao primeiro aspecto, é interessante observar como, por exemplo, Evandro procura cuidar da dimensão humana de sua didática (CANDAU, 2012a), tratando com afeto suas/eus alunas/os indisciplinadas/os. Na mesma direção, é significativo notar como Lara atribui o predomínio da cultura do “justiçamento” à omissão do Estado nas comunidades carentes.

No que se refere ao segundo aspecto, é relevante indicar que tanto a educadora quanto o educador buscam, na medida de suas possibilidades e limitações, fugir da dinâmica tradicional do ensino formal, o que se demonstra pelas referências a metodologias como passeios pedagógicos e espaços de diálogo nos quais a experiência da/o aluna/o é valorizada.

4.5. Sociologia

Como indicado no capítulo anterior, as professoras e o professor de sociologia reconhecem na disciplina um “lôcus” privilegiado de trabalho em EDH. César, Nina e Luna sinalizaram expressamente esse entendimento, enquanto que, no caso de Stela, ele se extrai da própria compreensão que a educadora tem da disciplina. De qualquer maneira, seja pela formação obtida no curso de ciências sociais, seja ainda pelo conteúdo programático da disciplina, o fato é que, na percepção das entrevistadas e do entrevistado, existe um potencial de articulação a ser explorado.

O número de relações temáticas estabelecidas foi abundante. Por um lado, esse dado se explica pela quantidade de pessoas entrevistadas (quatro), que superou a de professoras e professores entrevistados nas outras disciplinas. Por outro lado, esse achado parece ser também fruto da experiência das professoras e do professor nesta frente de atuação.

Aqui, vale destacar que, embora não tenham frequentado um curso formal de EDH, Stela, Luna e César pertencem à mesma instituição escolar e são corresponsáveis pelas atividades do Laboratório de Educação em Direitos Humanos (LAEDH), criado em 2013. Surgido do projeto de dedicação exclusiva de César, apresentado quando ele ingressou na escola, esse órgão interdisciplinar promove uma série de iniciativas de EDH, tais como palestras de convidados, rodas de conversa, debates etc. Para dar conta dessas tarefas, as educadoras e o educador buscaram tomar contato com essa área de estudo, especialmente a partir de referenciais teóricos do campo e das práticas pedagógicas características dele.

Por sua vez, Luna sensibilizou-se para a EDH ainda durante a faculdade de Ciências Sociais, na qual integrou o grupo de pesquisa Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ), da UERJ. Além disso, ela participou do curso Direitos Humanos: Educando para a Diferença, promovido em 2012 pela Novamerica, sob a coordenação do professor Marcelo Andrade e da professora Cinthia Araújo. Dessa forma, Luna aparenta ter uma sensibilidade para a temática e desenvolver a sua prática pedagógica nessa perspectiva.

No que se refere especificamente às articulações temáticas, é curioso observar que elas podem ser divididas em três categorias, como observa o

professor César. Para efeito da apresentação realizada neste subcapítulo, essas categorias foram levadas em consideração e transformadas nos seguintes títulos: (1) *Antropologia e diversidade cultural*, (2) *Sociologia e desigualdade social* e (3) *Ciência política e democracia*²⁸. De um modo geral, pode-se dizer que essas relações adotam como pressuposto um entendimento compartilhado pelas entrevistadas e pelo entrevistado: o de que a sua disciplina serve para oferecer uma leitura crítica da realidade social. Indo além disso, elas parecem também caminhar no sentido da “desbarbarização”, conceito que Theodor Adorno elabora no livro “Educação e emancipação” e que surge com frequência nas entrevistas desses sujeitos. Nesse sentido, elas dialogam com a dimensão do “educar para nunca mais”, cuja principal finalidade é evitar que as barbáries históricas – como o campo de concentração de Auschwitz – venham a se repetir.

A primeira relação temática, intitulada *Antropologia e diversidade cultural*, abarca relações temáticas que têm como pano de fundo a apresentação, para as alunas e os alunos, de diferentes realidades culturais ao redor do mundo. Nesse processo, nós tornaríamos o exótico familiar e o familiar exótico, para trazer uma das referências mencionadas nas entrevistas (DaMatta, 2011). Em outras palavras, desnaturalizaríamos os nossos hábitos culturalmente enraizados e reconheceríamos a identidade do “outro”, diferente de nós:

(...) Todo o currículo novo da segunda série, que é cultura e antropologia, raça, etnicidade e gênero, primeiro requer esse reconhecimento da alteridade, um entendimento, uma aproximação da alteridade. Eu acho que isso é um passo essencial para você desenvolver uma perspectiva, uma postura dialógica, que é a postura dos direitos humanos. Então, por mais que eu trabalhe a questão da cultura e em nenhum momento eu fale a palavra direitos humanos – vamos supor, porque eu falo, [mas] mesmo se eu não falar –, eu estou desenvolvendo no meu estudante esse reconhecimento do outro, não como... Sabe aquela coisa do [antropólogo Roberto] DaMatta, transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico? A gente fala isso quando vai falar de cultura, né? Qual o importante de estudar antropologia, estudar outras as culturas, entender cultura? É essa desconstrução de si mesmo, então assim, você desnaturalizar os seus hábitos e entender que para o outro, o hábito do outro, para ele é natural, né. (...) Então, quando você começa apresentar esse outro que, às vezes... Por exemplo, o índio. Quando você fala um pouco da cultura indígena e tenta apresentar o modo de

²⁸ Neste ponto, deve-se esclarecer que o conteúdo programático da disciplina escolar de sociologia também abarca tanto as matérias relativas à antropologia quanto aquelas pertinentes à ciência política. Por meio das entrevistas, foi possível compreender que não existe, na realidade escolar, a tradicional divisão encontrada nas faculdades de Ciências Sociais. É por essa razão que, na categorização que se tomou como referência, são mencionadas tanto a antropologia quanto a ciência política, ao lado da sociologia.

produção indígena, de maneira geral, a questão do parentesco – óbvio que a gente não faz isso de maneira aprofundada, mas você dá uma pincelada sobre isso –, o índio sai de uma condição que ele aqui no sudeste, ele tem de folclore – o índio aqui é quase que um Saci Pererê, né? [risos] –, então ele vira uma coisa de fato, ele vira uma pessoa que merece ter seus direitos reconhecidos, que tem uma história (...). São muitas coisas que você trabalha na antropologia. Quando você fala [sobre] a questão de gênero... A gente começa a questão de gênero já fazendo um gancho com a antropologia, que é com a Margareth Mead. E aí a gente trabalha aquela tribo Tchambuli, né, que os papéis de gêneros são exatamente o inverso das sociedades ocidentais. Então isso já faz o aluno refletir sobre os seus costumes na questão de gênero, mas todos os costumes... Então isso que eu naturalizo, que eu considero que é o certo, em outro lugar se desenvolveu de outra forma, então eu posso relativizar o meu próprio comportamento. (Nina)

Como expressa a educadora, esse movimento de relativização da nossa herança cultural e de legitimação da alteridade abre margem para uma “postura dialógica”, característica da EDH. Realmente, essa atitude é uma premissa do que Boaventura de Souza Santos chamaria de “hermenêutica diatópica”, ou seja, do processo de compreensão mútua entre diferentes culturas (CANDAU, 2012b). Numa perspectiva intercultural da EDH (idem), assentada no direito às diferenças, ela não poderia deixar de existir.

Sociologia e desigualdade social foi o título conferido para a segunda categoria de relações temáticas. Nela, inserem-se as articulações que assumem que a desigualdade existente entre as pessoas não são naturais, mas socialmente produzidas e reproduzidas. Nesse sentido, ganham relevo os aspectos de natureza simbólica, relacionados ao conjunto de sentidos que, a partir de um processo de socialização, as pessoas atribuem ao mundo e compartilham entre si. Esse conjunto de sentidos estaria na raiz de uma série de fatos sociais que desequilibraram os indivíduos, fatos que vão desde as distintas valorações de regiões geográficas, passando pela hierarquização cultural dentro das instituições escolares e chegando aos estereótipos de gênero, raça e classe:

A compreensão das desigualdades é importante dentro da sociedade urbana, ocidental. Você tem várias cidades. A coisa da cidade é muito importante ser entendida. Então você entender que as pessoas vivem em bairros. Existe uma... Não uma cidade partida, como quis o Zuenir Ventura, mas de fato existe um mundo simbólico que as pessoas compartilham, um conjunto de significados para o mundo, [em] que algumas pessoas entendem que alguns lugares são melhores, outros piores, e projetos políticos que alicerçam isso. Então você tem um projeto civilizatório para tomar Copacabana. A gente olha, por exemplo, o jornal do final do século 19... Copacabana e Cascadura tinham o mesmo valor imobiliário. Imagina quem comprou um terreno em Copacabana e comprou um terreno em Cascadura, anos depois estava milionário, bilionário. Porque aquilo passou a valer muito mais por causa de um projeto político de transformar a orla. Praia era

um negócio horrível. Que as pessoas jogavam dejetos, um negócio fedorento. A praia passa a ser um lugar melhor para se viver. As pessoas entenderem isso, eu acho que faz parte da educação em direitos humanos. Entender essa produção de desigualdade, essa reprodução de desigualdade. (César)

(...) Se ele [o aluno] entender, por exemplo, a ideia de capital cultural, que além da questão financeira, você tem o capital cultural e esse capital cultural, ele tá em disputa, esse capital cultural existe, esse conhecimento simbólico, que é um conhecimento elitizado, com capital cultural valorizado, e o outro que não é valorizado e que a escola valoriza um e não valoriza o outro. Se o garoto entende isso já tá bom (...) Ele entender que, por exemplo, se ele veio de classe média, pra ele é muito mais fácil pegar... Eu sempre dou esse exemplo: “ah, na casa de vocês os pais de vocês escutam Chico Buarque?” “Escutam[os].” “Vocês já ouviram em casa em algum momento esses cantores da MPB, então você pegar uma prova do ENEM, as chances de cair, sei lá, MC Karol – agora MC Karol tá mais, né, pop –, mas, a chance de cair uma coisa da música popular é muito pequena. Vai cair essa música popular mais de classe média, né, que é da MPB, um Chico Buarque, você que ouviu aquela música desde pequeno, você sabe o que é aquilo, aquilo lá não é uma língua estrangeira, o garoto que nunca ouviu, por mais que ele estude, ele não consegue ter a mesma facilidade que você vai ter.” (...) Essas noções eu acho que ajudam os estudantes a entenderem para que os direitos sociais servem, por exemplo, pra tentar produzir um grau mínimo de justiça social. (Nina)

(...) Sim, a sociologia faz [uma ponte com a educação das relações étnico-raciais], porque quando a gente vai falar de sociologia brasileira, a gente fala de Florestan Fernandes, a gente fala de Gilberto Freyre, de mito da democracia racial. E isso, para mim, tem tudo a ver, né, com consciência negra. (Luna)

Como se pode identificar na fala dos entrevistados/os, as relações temáticas estabelecidas entre a sociologia e a EDH buscam despertar uma consciência crítica da realidade social. Particularmente nos exemplos indicados, elas procuram desvelar os mecanismos simbólicos que geram a desigualdade social, como os projetos políticos de valorização imobiliária, a seletividade cultural do currículo escolar e o mito da democracia racial.

Essa compreensão teria um papel formativo na medida em que orientaria a percepção das/os alunas/os no sentido de que estas/es reconhecessem a necessidade, por exemplo, dos direitos humanos de natureza social, como pontuou Nina. Assim consideradas, essas relações dialogam com o segundo enfoque identificado por Candau e Sacavino (2010) para as concepções de EDH, marcado por um aspecto progressista da educação e por uma visão interdependente dos direitos humanos, na qual é conferida especial relevância para os direitos sociais e culturais.

A terceira e última categoria foi chamada de *Ciência política e democracia*. Nela, são incluídas as relações temáticas que abordam as formas de

acesso e de exercício do poder político, as quais recebem a influência dos diferentes atores presentes na arena social:

A questão da democracia é mais ampla. E ela envolve também uma questão de mercado, uma questão econômica, o uso do poder financeiro sobre o poder público, o desenvolvimento. Entender que o desenvolvimento está dentro dessa chave democrática. Não só entender o poder dentro de uma perspectiva política, mas entender o acesso ao poder e formas de você ter esse acesso de forma mais ampliada possível. Entender a relação entre o indivíduo aqui... Aqui você tem o mercado, aqui você tem a sociedade da qual ele faz parte, o mercado tensionando a sociedade a todo momento, e o estado aqui no meio podendo ser um mediador. Mas como ele vai fazer essa mediação? Favorecer um lado, favorecer outro lado... E aí eu acho que quando você coloca uma discussão sobre democracia, isso aparece numa discussão sobre a quem pertence o seu próprio corpo. Isso é muito importante para as feministas. A questão de discutir o corpo delas pertence a elas e tal. Os direitos sexuais, os direitos reprodutivos, os direitos econômicos, direitos ambientais... São direitos difusos. Então, quando você discute democracia, por que você vai ter um lixão aqui nesse município da Baixada Fluminense, mas não vai ter lixão no Leblon? No dia seguinte em que você fez um lixão no Leblon... E eu acho que tá tendo essa discussão, mais do que discussão sobre desigualdade, uma discussão sobre democracia. Como é que você pode fazer para transformar essa desigualdade. Então seria mais ou menos isso. (César)

Repare-se que o contato com essa dinâmica de acesso e exercício do poder político não serviria, na perspectiva indicada, única e exclusivamente para a compreensão da realidade social. Na verdade, ela é tomada como um requisito para se pensar a transformação social, em específico a superação da desigualdade social. Nesse sentido, as referências a grupos sociais historicamente marginalizados (p.ex., as mulheres) ecoam as falas das professoras de sociologia entrevistadas.

Esse seria o caso, por exemplo, de Nina, quando ela faz uma relação entre a sociologia ambiental e o racismo ecológico, o qual afeta distintamente grupos sociais diferentes (negros, pobres, indígenas etc.). Seria também a hipótese relatada por Stela, na qual ela abordou criticamente as remoções de populações para os chamados Megaeventos do Rio de Janeiro (Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016), a partir do tema “Cidade como valor de uso e como valor de troca”. Assim, as relações temáticas inseridas nesta categoria conversam intimamente com a EDH, na medida em que inspiram a cidadania coletiva e a busca por um projeto alternativo de sociedade (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 126-129).

No que diz respeito à abordagem metodológica adotada pelas educadoras e pelo educador, foi indicado um amplo leque de práticas pedagógicas. Assim como foi suscitado quanto às relações temáticas, a hipótese é que esse resultado se deva ao número de pessoas entrevistadas e à prévia experiência delas com a EDH. De modo geral, as perspectivas das entrevistadas e do entrevistado foram ao encontro da visão apresentada pelas/os demais integrantes da pesquisa, tendo sido destacado o papel das variadas expressões artísticas (cinema, teatro, música, desenho etc.) e realçada a importância de uma metodologia baseada em diferentes atividades e na participação engajada das/os estudantes.

Em relação ao primeiro aspecto, foram indicados alguns exemplos de como a arte pode contribuir para iniciativas voltadas à EDH:

(...) Música é muito bom também, e esses artistas [Racionais, Emicida] ajudam muito a gente pra educar essa juventude. (...)

Diego: Ajudam porque são referências pra eles também, é isso que você tá querendo...

Luna: São referências artísticas e é mais suave passar o conteúdo com música. Por exemplo, eu gosto muito do [André] Dahmer, como cartunista, só que eu percebo que às vezes o quadrinho pra eles é difícil, tem uma abstração que nem sempre toca, né. A música não, a música flui de um jeito... E no curso [de EDH], a Cinthia [Araújo] e o Marcelo [Andrade] usavam muito a música também com a gente, então foi uma ideia que até inconsciente eu peguei deles. Então, Emicida, Projota, Racionais, Teatro Mágico tem umas músicas que falam de preconceitos também, que eu trato às vezes, ajuda muito (...) (Luna)

(...) Eu já pedi para os alunos produzirem, dentro de um semestre em que a gente estava trabalhando com etnocentrismo, cultura, produzirem, por exemplo, esquete [teatral] (...) E aí os grupos apresentaram muito bem essas questões que trabalhavam o plano da consciência coletiva, como as pessoas podem ou não... Então uma menina como índia, alguém tratava de um jeito. Um menino tava segurando um dólar, alguém tratava diferente. Isso é só um exemplo. (César)

(...) Quando eu vou falar de etnocentrismo, relativismo cultural, é muito privilegiado [o trabalho em sociologia], porque é isso, né. Aí eu falo daquela charge da mulher com a burca e a mulher de biquíni uma chamando a outra, [falando]: "nossa como ela sofre com o machismo" (...) Então, sabe, etnocentrismo e relativismo cultural é uma delícia, sociologia brasileira é uma delícia para tratar disso, eu gosto muito (...) (Luna)

Nas falas retratadas, pode-se notar o acolhimento da natureza lúdica presente nas linguagens artísticas. Como observa a professora Luna, essa maneira mais “suave” de abordar o programa é um traço característico da EDH, em especial das oficinas pedagógicas em direitos humanos. Com efeito, a dimensão

celebrativa atravessa todas as etapas dessa proposta metodológica, sendo expressa, como referido no capítulo 2, na “alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo, o acolhimento da emoção e do lúdico, o entusiasmo pelo conhecimento, a curiosidade pela vida”.

No plano dos objetivos pedagógicos, o recurso a essas linguagens parece viabilizar, a um só tempo, três deles: (a) uma aproximação da realidade estudada, isto é, uma sensibilização inicial atrativa; (b) o cultivo do terreno para a fase de aprofundamento na temática; (c) a valorização da experiência prévia da/o estudante, particularmente quando são abordadas as referências artísticas da juventude (no caso referido, os músicos Projota, Emicida etc.). Nesse sentido, fica ainda mais nítida a correspondência entre essa iniciativa e as etapas e propósitos das oficinas pedagógicas de EDH.

No que respeita ao valor conferido pelas entrevistadas e pelo entrevistado a uma metodologia ativa e participativa, são significativos os exemplos que teriam exigido o engajamento e o protagonismo das/os alunas/os. Esse seria o caso, por exemplo, de uma iniciativa do professor César, na qual ele solicitou à sua turma que entrevistasse os profissionais terceirizados que trabalhavam respectiva na escola. O tema abordado em sala de aula eram as condições de trabalho e, para sair de uma visão distanciada da realidade das/os alunas/os (“eles não conhecem o operário”), o educador incentivou o grupo a olhar, de forma ativa, para o interior da própria instituição. Na sua compreensão, essa proposta teria obtido êxito na “sensibilização para a dignidade da pessoa humana”.

Essa perspectiva pode ainda ser constatada no exemplo fornecido por Luna. Nele, a educadora teria recorrido a uma espécie de “gincana” para despertar o interesse dos alunos em relação aos tópicos abordados, tais como orientação sexual e raça. Nessa dinâmica, a turma teria sido dividida em pequenos grupos, que teriam que pesquisar rapidamente sobre os temas e elaborar perguntas para os demais. No final, teria sido promovida uma plenária, na qual foram trocadas as impressões das/os alunas/os.

Na sua máxima expressão, a abordagem metodológica compartilhada pelas/os participantes conduz ao desenvolvimento de amplos projetos, nos quais as/os alunas/os são envolvidas/os em uma série de atividades. Um caso emblemático seria um projeto sobre gênero tocado adiante por Nina:

(...) Este ano [2016] eu orientei a pesquisa, né. Conversando com os meninos, eles também concordaram, a gente orientou a pesquisa para a questão de gênero dentro da escola e fizemos o questionário (...). Daí a gente pegou esses resultados, sem fazer a análise dessa parte mais, vamos dizer, qualitativa, porque nós fizemos os relatórios de como foram as aplicações... A gente pegou o resultado só da parte mesmo do questionário. Então, a gente fez uns cartazes pensando na questão do assédio, né, e aí com o telefone: “para onde você liga? Você foi assediada na escola, para onde você liga no [referência confidencial ao colégio em que a entrevistada leciona]?” Sabe, para provocar. E junto com esses cartazes, a gente fez uma instalação, que era uma ideia que eu já tinha junto com os meninos. Porque uma das coisas que a gente percebeu no questionário, uma das coisas que mais gritaram é que os estudantes, os professores, né, consideraram que as meninas são sempre mais julgadas em relação ao comportamento sexual (...). Eu tinha visto uma reportagem sobre o Museu da Empatia em Londres, não sei se você já ouvir falar. Então, a gente reproduziu isso na escola. A gente botou seis pares de sapatos, cada um com um MP3 com uma história de uma menina que tinha sofrido um assédio e tenha sido desmoralizada por esse assédio. São históricas verídicas ou quase verídicas (...). As meninas gravaram contando [situações de assédio]. Elas gravaram de um jeito muito interessante, porque elas dramatizaram, então tinha gente que escutava e chorava... Foi muito maneiro. Aí tinha lá os sapatos, os MP3, cada um escolhia, andava pela escola ouvindo aquele relato e depois tinha um mural. A gente botou um mural para as pessoas escreverem o que aquilo ali... O que ela quer dizer com aquilo. Elas podiam escrever o que elas quisessem, o que elas sentiram, se elas queriam deixar uma mensagem para a menina que tava dando aquele [relato], ou se elas queriam deixar uma mensagem para gente (...) A gente não conseguiu sentar ainda para fazer a análise porque entramos em greve, a gente ia fazer uma roda de [conversa]... (Nina)

Note-se que, de acordo com a professora Nina, ela encontra condições de trabalho e receptividade institucional (i.e., aceitação da Diretoria), necessárias ao desenvolvimento de projetos como o relatado. O contraste é nítido, por exemplo, com a situação da professora Luna. Embora trabalhe em uma instituição privada e tenha condições de trabalho melhores que as encontradas na maior parte da rede pública, ela diz ter uma dificuldade na promoção de iniciativas dessa natureza. Seja pela ausência de instâncias voltadas para a EDH (como o LAEDH), seja pela resistência institucional, ela busca estratégias como a utilização de espaços reservados na escola para a arte, como o “Cine Marco Antônio”. Como veremos mais detidamente, essas observações são fundamentais para o entendimento de que a EDH está sempre atrelada às possibilidades e limitações da realidade concreta.

4.6. Biologia

Tanto a professora quanto o professor de biologia entrevistados reconheceram a possibilidade de articulação entre a disciplina e a EDH, confirmando as expectativas dos documentos oficiais (p.ex., o PNDH e os PCNs) nos chamados “temas transversais”. No entanto, ambos indicaram condições sob as quais essa articulação tem dificuldade de se sustentar.

Por um lado, Nise fez referência a condições de natureza material. Nesse sentido, ela denunciou a inadequação do material didático fornecido pela prefeitura às/aos alunas/os, o qual se distancia da realidade delas/es e não favorece o desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Por outro lado, Celso indica que a construção de uma ponte entre a disciplina e a EDH depende de uma “bagagem” do professor, ou seja, de uma prévia sensibilização para a temática que nem sempre existe.

Embora tenham apresentado essa ressalva, os dois indicaram relações temáticas nessa chave de leitura, quem sabe por conta de sua experiência com a temática geral. Celso, além de ter atuado voluntariamente em projetos educativos como o Mangueira Vestibulares, chegou a participar, como professor e tutor, do projeto EDUMARÉ, na formação política de monitores socioambientais. Por sua vez, Nise tomou contato há pouco com a matéria, mas participou de encontros do curso desenvolvido pela ONG Novamerica.

Para uma exposição didática, as articulações vislumbradas poderiam receber os seguintes títulos: (1) *Educação ambiental e racismo ecológico*; (2) *Agricultura e reforma agrária*; (3) *A questão da água e o acesso aos direitos sociais*. Como se pode notar, as referidas articulações não se limitaram ao objetivo central anunciado por eles para a disciplina: o fornecimento de uma linguagem para a compreensão do mundo, em particular dos fenômenos biológicos. Efetivamente, ambos parecem ter incorporado aos seus processos reflexivos e práticos os conceitos de EDH que formularam para si, como será visto.

A primeira relação seria explorada a partir da denúncia da injustiça ambiental. Em outras palavras, ela seria desenvolvida ao se evidenciar que os danos ambientais não são igualmente distribuídos pela população, a exemplo dos lixões, que afetam geralmente grupos sociais vulneráveis, em especial as

comunidades negras e pobres. De outro lado, ela também poderia ser desenvolvida ao se mostrar que os benefícios ambientais são muitas vezes restritos a uma parcela da sociedade, como no caso das distintas políticas de conservação voltadas para distintas localidades geográficas:

Por exemplo, na questão ambiental e eu posso falar de falar de racismo ecológico. Por que um lixão é colocado numa cidade e não em outra, ou num bairro e não [em outro]? Isso é direito humano, abordando já a questão ambiental, que é a minha disciplina. (...) A própria conservação... Você vê, por exemplo, espaços verdes abandonados na zona oeste, na zona norte, espaços que poderiam estar sendo explorados para criação de unidade de conservação, no caso aqui sendo administrados pela Prefeitura do Rio e também pelas outras prefeituras... Por que, por exemplo, você tem um parque municipal urbano na Serra da Misericórdia, onde eu moro, ali nas adjacências, por que ele não tem tanto valor quanto o parque, no caso aqui é uma unidade de conservação de proteção integral, que é o Parque Nacional da Floresta da Tijuca? Por que você não tem essa criação de unidades de conservação em espaços democráticos, espaços até de educação ambiental? Que ela [a educação ambiental] tem a ver com direitos humanos, dá pra você puxar muita coisa de direitos humanos na questão ambiental, né. Então eu acho que é um outro viés, né, por que não se valoriza tanto os espaços verdes em outras regiões do município e do estado do Rio de Janeiro. (Celso)

Essa perspectiva se alinha à EDH na medida em que buscava desenvolver nas/os educandas/os o sentimento de empatia pelos grupos sociais marginalizados pela injustiça ambiental. Nesse sentido, ela se coaduna com a definição que Celso elabora: “educar em direitos humanos é você se transferir para o outro”. Tomada dessa forma, a EDH é vista como uma verdadeira proposta ética de construção e promoção de valores importantes para a convivência social, enquadrando-se no terceiro grupo mencionado por Flowers (i.e., aquele no qual se confere ênfase à palavra “humanos”, na expressão educação em direitos humanos).

A segunda relação temática caminha no mesmo sentido da primeira, tendo sido chamada de *Agricultura e reforma agrária*:

Celso: A experiência interessante eram as aulas de campo do pré-vestibular. A gente fazia visitas a ocupações do MST, tanto acampamentos quanto assentamentos. Tinha uma aula de campo que eu sempre gostava de fazer, que era na Floresta da Tijuca.

Diego: Essa aula de campo com a visita ao MST, vocês tratavam o que? Qual era a temática da biologia?

Celso: A gente tratava a parte da agricultura, as culturas deles, o que eles usavam na ausência de utilização de agrotóxicos... Hoje eu estudo um pouco mais de perto essa questão. Acho que era essa temática de abordagem, mas basicamente a questão agrária era o assunto mais em voga. (Celso)

Por si só, o contato das/os alunas/os do pré-vestibular com a realidade das/os trabalhadoras/os sem-terra, por meio de uma aula de campo, já demonstraria o compromisso da prática pedagógica com os grupos socialmente vulnerabilizados. Nesse caso, essa iniciativa parece ir além, uma vez que o conhecimento dessas/es trabalhadoras/es, acerca da agricultura sem utilização de agrotóxicos, é valorizado. Esse movimento revela o que Celso chama de “ciência cidadã”, que respeitaria o conhecimento espontâneo das comunidades locais e reconheceria os aspectos científicos existentes nas suas práticas. Nesse sentido, ela contribuiria para o processo de empoderamento dessas comunidades, tanto no que diz respeito ao fortalecimento da autoestima de seus membros, quanto no que se relaciona ao apoio de suas iniciativas políticas (no caso, a luta pela reforma agrária).

A terceira e última articulação entre o conteúdo programático da disciplina e a EDH recebeu o título *A questão da água e o acesso aos direitos sociais*. Convergindo com a mesma linha adotada por Evandro, professor de geografia, ela promove uma reflexão crítica sobre o acesso a direitos sociais tais como o fornecimento de água e o tratamento de esgoto:

Nise: Sempre que eu trabalho água, a gente debate, os alunos falam muito, eles questionam. Sempre que a gente fala de saúde, eles questionam, eles têm uma visão bem crítica da realidade que a gente vive, eles sabem muito bem. Eles não sabem como brigar e qual é o limite que eles têm de direito e o dever que eles têm, mas eles sabem que eles têm direito a algumas coisas. Outras eles realmente desconhecem totalmente e a gente sempre tenta, eu sempre tento puxar essas discussões pra eles: “Por quê? Vamos pensar”. Eles sempre têm... Às vezes, vira uma discussão, um falando com o outro, mas é esse o objetivo, não é só... Claro, tem um momento de conteúdo, infelizmente ou felizmente, tem que ter esse momento, né? E tem o momento da discussão, que a gente vai questionar o porquê, né, das coisas serem daquele jeito, por que o tratamento de esgoto não é suficiente, por que o rio é sujo, por que ainda tem lançamento de esgoto no rio. Então sempre tem esse lado, né: “não seria bom se você pudesse nadar na lagoa Rodrigo de Freitas? Se você pudesse nadar no rio Maracanã?” Então a gente sempre joga essa e eles sempre retornam, sempre mandam.

Diego: Na forma de discussões mesmo?

Nise: De discussões, e você vê pelo o que o aluno fala... Que ele não tá tão desconectado assim, não, ele tem uma, né... Até pelo o que ele vê na televisão, pelo o que ele escuta, ele sabe um pouco do que poderia ser diferente, mas ele não sabe que ele pode ser um agente modificador disso, que ele pode fazer alguma coisa, entendeu? Ele não tem essa ideia ainda, que ele pode ser um agente modificador. E aí cabe a gente chegar e falar: “não, você pode, você tem direito do jeito certo, não é brigando, gritando e nem... Do jeito certo, você pode fazer com que essa realidade mude.”

Embora reconheça que grande parte de suas/eus alunas/os têm uma noção intuitiva de seus direitos e uma visão crítica de sua realidade, a educadora percebe que elas/es não possuem o sentimento de agência e o conhecimento dos canais de transformação social. Nesse contexto, ela toma para si a missão de superar essas limitações, de modo que elas/es se tornem “agentes modificadores” do seu entorno. Assim, ela conduz a sua prática para a formação de sujeitos de direito, mantendo-se fiel à sua própria definição de EDH, assentada nesse pilar.

Na abordagem metodológica, Nise privilegia os espaços de diálogo com suas/eus alunas/os, no que segue tanto o professor Celso quanto a maioria das/os outras/os professoras/es entrevistadas/os. Nessa toada, é curioso ver que, apesar de destacar a importância dessa iniciativa, ela não a considera como um “momento de conteúdo”. Esses “momentos de discussão” são aparentemente vistos de forma separada, como se não integrassem parte do conteúdo da aula. Essa compreensão estrita, naturalizada na fala da professora, talvez se deva ao senso comum, ou mesmo à pressão exercida sobre ela para a preparação das/os alunas/os para os testes padronizados da rede pública municipal:

(...) A gente é preso por essa prova da Prefeitura. Então eu tenho... Eu gostaria de fazer milhares de coisas com os meus alunos, mas eu não posso porque eu tenho que até tal dia... Eu tenho uma prova que o aluno tem que fazer e que tem que ter aquele conteúdo e, se meus alunos vão mal naquela prova, a direção acha que eu não trabalhei direito, entendeu? Então, acaba que você é pressionado o tempo inteiro a trabalhar o conteúdo da apostila, mesmo que eu ache que aquele conteúdo não é adequado. Várias vezes, eu trabalho aquele conteúdo e vou além, né, eu não fico só presa naquilo ali porque eu não acho suficiente. Mas o que vai ser cobrado é o que tá ali. (...) (Nise)

4.7. Química

O professor Ricardo e a professora Sophia foram os entrevistados que apresentaram maior domínio sobre o referencial teórico-prático da EDH. Em alguma medida, isso pode se compreender pela trajetória acadêmica e profissional deles, a qual foi orientada no sentido dessa perspectiva. Com efeito, Ricardo já havia publicado três livros sobre a temática e estava prestes a lançar um quarto, em seus 5 anos e meio de docência (2 anos e meio na educação básica e 3 anos no ensino superior). Por sua vez, Sophia, embora tivesse menos de 1 ano de magistério quando foi realizada a entrevista, tomara contato com a proposta ainda

durante a graduação – inclusive por influência de Ricardo – e parece ter se dedicado com afinco à sua apropriação.

Muito provavelmente em virtude dessa formação, as relações estabelecidas entre o conteúdo programático de química e a EDH foram ricas. Nesse sentido, tanto Ricardo quanto Sophia fizeram expressa referência às dimensões do educar para os direitos humanos, como será demonstrado a seguir. Neste ponto, é preciso reconhecer que esse achado colocou em dúvida uma das hipóteses de pesquisa implicitamente assumidas: a de que o número de articulações possíveis entre as disciplinas pertencentes às ciências naturais seria limitado, em relação ao número de relações que as disciplinas das ciências humanas poderiam estabelecer.

Na perspectiva indicada por ambos, a alfabetização das/os alunas/os na linguagem científica proporcionaria, não somente uma compreensão mais ampla da realidade, mas também a produção de uma criticidade sobre ela. Nesse sentido, ela contribuiria para o que eles entendem ser um processo de humanização, ou a “busca de um sentido de humanidade” (Ricardo) no qual as pessoas não sejam “indiferentes” às injustiças do mundo (Sophia).

Diante do número de relações temáticas aventadas, selecionaram-se aquelas que pareceram mais significativas e que encontraram um considerável desenvolvimento nas falas da entrevistada e do entrevistado. Assim, serão apresentadas as que receberam estes títulos: (1) *Reciclagem e empoderamento de grupos marginalizados*; (2) *Bioquímica, sexualidade e religiosidade*; (3) *Radioatividade e memória*; (4) *Do que nos constitui ao que nos sustenta*; (5) *A química dos acidentes ambientais*.

Como sugere o título da primeira relação, a abordagem do processo químico de reciclagem é contextualizada a partir da experiência dos coletores de material reciclado:

Tinha um descaso do poder público e os moradores [da região em que eu lecionava] simplesmente jogavam as coisas no chão e tudo mais. Aí eu falei: “olha, vamos trabalhar sobre lixo”. Beleza, eu peguei um filme, que era o “Lixo Extraordinário”, do Vik Muniz, artista plástico. Ele foi para um lixão, trouxe os catadores de lixo para perto de si e ensinou a separar materiais e propôs fazer obras imensas. Dessas obras ele tirou fotos e o filme mostra a voz dos catadores. Eu levei isso para a sala de aula. Quando eu levei isso para sala de aula no momento seguinte, que era o debate no grupo da turma do Facebook, sei lá, 40 comentários, desse tamanho em cada comentário, debatendo a vida do catador e isso aquilo e aquilo outro. Isso para mim já educação em direitos humanos, porque eu to dando voz àquele catador. E também fala de empoderamento do

catador, porque no final do filme a última coisa que o catador fala... É uma entrevista com o Jô Soares que ele fala assim, o Jô Soares fala: “e você, que é catador de lixo” e ele diz: “não, eu sou catador de material reciclado, porque lixo não tem função na sociedade; o que eu cato tem”. Olha ele empoderado! Alguém para falar isso no Jô Soares e corrigir o Jô Soares, está muito empoderado para falar um negócio desse...E aí a gente debateu a questão do lixo na sociedade. (Ricardo)

Neste trecho, vê-se que o que inspira a ação do educador é a realidade do entorno da escola. Percebendo como o lixo era tratado ali, ele constrói uma articulação e leva um tema gerador para a sala de aula (Freire, 2011b). Na contextualização do programa da disciplina – reciclagem –, ele confere “voz” aos catadores com o filme de Vik Muniz, contribuindo para a valorização do trabalho deles. Assemelhando-se a outras iniciativas de Ricardo, essa atividade contribui para o empoderamento dos grupos marginalizados. Além disso, ela viabiliza a transformação de suas alunas e seus alunos em sujeitos de direito, que passam a reconhecer a “humanidade” desses indivíduos.

Bioquímica, sexualidade e religiosidade foi o título dado à terceira relação temática. Esta é muito significativa, porque a sua exploração em sala de aula levou Ricardo a ser demitido da escola em que trabalhava:

Então, a proposta era eu trabalhar com folhas de Ossain, Ossain é um orixá, um orixá que rege as folhas, e a partir dessas folhas trabalhar substâncias químicas presentes e estudadas na bioquímica. Pra isso eu passei um filme. Que filme era esse? “O Jardim de Folhas Sagradas”, um filme do Pola Ribeiro, um autor baiano, onde o personagem principal é negro, bissexual e candomblecista. Os 20 primeiros minutos mostram muitos conflitos na vida dele, ele com a esposa que é evangélica, dentro da própria cultura, que é um cara que defende que não tenha a morte de animais... Eu queria levar esse ambiente de conflito para a sala de aula e a gente passou o filme, fez um debate que eu saí do debate... Eu ainda falo até hoje, foi a melhor aula que eu tive na minha vida, porque os alunos participaram, estavam instigados. Eles saíram agradecendo a oportunidade de poder conversar sobre isso, porque em casa eles não tinham a possibilidade para conversar sobre sexualidade e sobre religiosidade, você simplesmente tem que seguir o que os pais falam na cabeça deles, né (...) Eu fiz o debate e na aula seguinte eu ia fazer a dinâmica das folhas, só que não teve essa aula seguinte porque eu fui demitido antes. Eu fui demitido na metade do projeto, quando a coordenadora descobriu que eu tava trabalhando com candomblé em sala de aula. E ela falou isso para todos os meus colegas de trabalho e eles registraram isso para mim, eles registraram que esse foi o motivo. (Ricardo)

Utilizando novamente o seu repertório artístico, Ricardo teria levado para sala de aula um filme em que poderia ser explorada a relação entre as propriedades químicas das folhas e o orixá Ossain. A iniciativa parece ter se

voltado à desconstrução de estereótipos ligados à sexualidade, bem como à promoção da tolerância religiosa, no que se conecta nitidamente com a EDH. Note-se que o educador parece buscar de antemão referências que sirvam à EDH para depois articulá-las à química, e não o contrário. Promover uma educação emancipadora, a partir desse “ambiente de conflito”, parece constituir o objetivo pedagógico central.

É significativo o fato de que Ricardo teria sido demitido por abordar, em sala de aula, uma religião de matriz africana. É importante notar ainda que essa resistência, embora tenha partido de uma representante da instituição, marcaria também, de acordo com o professor, a comunidade do entorno, uma vez que as/os alunas/os não teriam, em suas casas, a “possibilidade de conversar sobre sexualidade e religiosidade”. Esse obstáculo, que teria se manifestado de forma expressiva com a demissão de Ricardo, integrou de alguma forma a percepção de quase todas/os as/os entrevistadas/os. Como será visto mais adiante, ele representa, na visão das/os professoras/es, um dos maiores desafios para a EDH.

A professora Sophia descreve em sua entrevista a quarta relação temática, que recebeu aqui o mesmo título que ela conferiu a seu projeto, *Radioatividade e memória*. Nela, a educadora usou os exemplos do acidente do cézio-137, em Goiânia, e das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki. O seu intuito teria sido abordar o tema da radiatividade e, ao mesmo tempo, trabalhar na perspectiva do “educar para o nunca mais”:

Eu decidi usar como ponto de partida o acidente de Goiânia, porque eu achei que era uma realidade mais próxima e também porque fazia mais sentido em termos de conteúdo. Eu imprimi algumas ilustrações do Siron Franco [artista plástico goiano], levei essas imagens, expus na turma e falei assim: “Gente, todas essas imagens se relacionam e então eu queria que a gente fizesse um trabalho investigativo de ler essas imagens e tentar encontrar as correlações”. Os alunos fizeram uma coisa assim meio detetive, entendeu? Numa imagem, os alunos assim: “Ah, essa imagem aqui é uma mão?”, porque tinha uma mão e uma luz em volta da mão assim [...] Aí em outra imagem tava escrito assim: “Goiânia, 1987”, “Então, foi em Goiânia, 1987” [...] Aí alguém falou assim: “Ah, é o acidente de Goiânia, lá do Césio.” “Realmente é isso, é o acidente do Césio em Goiânia, mas alguém sabe o que é esse acidente?” Aí eu passei um vídeo [...]. Foi isso, a gente caracterizou o acidente e depois fez toda essa discussão de como as pessoas foram tratadas e a gente fez a ressignificação dessas imagens com base no acidente. [...] Depois a gente pegou isso: “Vamos entender o que é a radioatividade”, e aí eu entrei no fenômeno da radioatividade, das emissões das partículas e aí a gente foi pro conteúdo, então foi um link assim foi bem fluído, sabe? [...] A gente abordou [também] o caso das bombas atômicas, mas eu não passei pra eles o filme “Hiroshima Mon Amour” pra falar sobre o acidente atômico, que era o que tava no projeto, porque depois dessa experiência com [o

filme] “Nostalgia da Luz”, que eu achei que era uma linguagem muito distante da deles, eu achei que esse filme também seria uma linguagem muito distante. (Sophia)

Convergingo com a linha metodológica exposta pelas/os demais entrevistadas/os, Sophia recorre à abordagem da CTSA²⁹ (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Arte), utilizada no ensino de ciências. Então, ela promove uma dinâmica “investigativa” que desperte nas/os alunas/os o interesse pelo assunto. Nesse sentido, é interessante perceber como ela adequa a iniciativa ao seu alunado. Ao notar que a linguagem cinematográfica que ela havia concebido poderia ser distante, ela segue por outro caminho. No final, ela foca na contextualização e discussão crítica sobre o acidente em Goiânia e os ataques atômicos. Segundo ela, o objetivo era promover uma “consciência ética”, baseada em uma “memória que não paralise” e faça, pelo contrário, com que a gente “não caia nos mesmos erros”. Assim, a proposta se insere, tanto teórica quanto metodologicamente, na perspectiva da EDH.

Caminhando neste mesmo sentido, a quinta relação temática referida também integrou um projeto de Sophia, tendo recebido dela o seguinte título: *Do que nos constitui ao que nos sustenta*. De acordo com a professora, a ideia seria apresentar que, embora a constituição química das estrelas fosse semelhante à do ser humano, as valorações sociais são muito vezes diferentes, dando margem a atrocidades históricas. Nesse sentido, a exploração dos elementos da tabela periódica também viabilizaria uma educação para o nunca mais:

[...] Eu fui ao cinema e vi um filme chamado “Nostalgia da Luz”, que aborda a ditadura de Pinochet no Chile. Ele faz um paralelo nesse mesmo período e as Mulheres de Calama, que são as mulheres que continuam vagando do Deserto de Atacama, procurando os restos dos seus maridos ou filhos ou o que seja, familiares. E o Deserto de Atacama também é um cenário de grandes descobertas científicas, porque tem um observatório da NASA ali e durante a ditadura, o observatório da NASA continuou atuando como se nada tivesse acontecido... E o Deserto de Atacama teve os prisioneiros políticos, que eram levados pra lá, sofriam torturas e tudo mais. [...] [O filme] faz esse paralelo, como a busca dos astrônomos e a busca das mulheres se entrelaçam em muitos momentos. Eu

²⁹ Costa e Santos (2015) resumem a proposta dessa metodologia de ensino: “A abordagem de ensino através do movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) está vinculada à educação científica e ambiental e tem como objetivo promover um pensamento crítico e consciente sobre os aspectos que vêm ocorrendo pelo mundo. No que tange à Química, o seu ensino passa de uma fase de apresentação da ciência como neutra para uma visão interdisciplinar, em que [ganha destaque] o contexto da pesquisa científica e suas consequências sociais”.

pensei assim: “Ah, esse é um filme que permite que eu trabalhe a questão da constituição”. Eu pensei: “Vou falar dos elementos químicos, da tabela periódica, vou falar da nossa constituição”. Os astrônomos olham pras estrelas pra descobrir a composição delas, essas mulheres procuram ossos e a gente precisa, enfim conhecer a constituição dos ossos para identificar de quem eles vieram, mas no fundo a constituição das estrelas e a constituição dos ossos é a mesma, todos os elementos que estão nas estrelas, estão aqui na Terra e somos todos constituídos da mesma coisa, mas valoramos as coisas de formas diferentes. (Sophia)

Note-se a abertura e a sensibilidade que a professora demonstra ao identificar, em seu momento de lazer, uma ponte entre a sua disciplina e a EDH. A partir disso, ela pôde trabalhar em sala de aula o conteúdo programático – a Tabela Periódica –, situando-o de forma a criticar o regime ditatorial chileno. Como a própria educadora reconhece, a iniciativa ainda vai além, dando margem para que seja abordado o empoderamento feminino. Isso seria feito não somente por meio da valorização das figuras geralmente subalternizadas das Mulheres de Calama, mas também através do questionamento da desigualdade de gênero na ciência, relação que poderia ser feita em seguida. Neste ponto, Sophia lança mão de séries de divulgação científica (p.ex., “Cosmos”) para tratar da resistência que as mulheres enfrentam no campo científico. Como se pode ver, as conexões idealizadas têm íntima relação com a EDH.

Convergindo com a perspectiva temática de outras/os professoras/es (p.ex., Celso, de biologia), Sophia também investe em uma terceira relação, que recebeu aqui o título *A química dos acidentes ambientais*. Nela, a educadora concebeu uma aliança entre o ensino de química e o debate socioambiental:

O que eu fiz? Eu tive uma prática muito incoerente, tenho até agora. Eu busquei trabalhar cada bimestre de maneira temática, então eu falei assim: “No 1º bimestre eu vou trabalhar com o mesmo tema pras 3 turmas, que é o tema do acidente de Mariana. Aí os conteúdos de cada turma vão me permitir explorar esse tema de uma maneira específica, e o viés dos direitos humanos vai estar transpassando isso enquanto eu estiver fazendo debates acerca da memória, acerca do educar pra nunca mais e eu consigo trabalhar as 3 dimensões... Também a formação de sujeitos de direito. Quais estratégias que eu vou usar pra isso?” Aí eu fiz, as minhas primeiras semanas foram de debate, né, leituras de textos, pesquisas, os alunos pesquisaram sobre o que era o acidente, quais foram os impactos e a gente usar a ciência pra explicar o que aconteceu, mas também não dissociar esse debate do debate socioambiental.

Como já foi esclarecido antes, a adoção de uma perspectiva como essa atende às diretrizes oferecidas pelos PCNs, quando abordam os “temas transversais”. Na hipótese, o recorte temático foi adaptado para o programa a ser

dado a cada uma das turmas, mantendo em todas elas o compromisso de abordar as três dimensões da EDH e o debate socioambiental. No plano metodológico, foram empregadas “estratégias” centradas na participação ativa do alunado, seguindo a tendência do restante das/os entrevistadas/os.

No que se refere especificamente às relações temáticas, Sophia articulou o processo químico de separação de misturas com a formação de sujeitos de direito. Tanto no 9º ano do EF quanto no 1º ano do EM, ela tematizou o que seria necessário para separar a água da lama. Então, incentivou os alunos a entrar em contato com moradores da região, ver quais eram as suas demandas e conferir o que o governo estava fazendo a respeito. Esse exercício de cidadania parece efetivamente se aliar à proposta de formação de sujeitos de direito. Já no 2º ano do EM, a professora relacionou estequiometria³⁰ com os impactos sociais e ambientais da mineração. Além de tematizar a mineração de ferro, ramo que deu origem ao acidente na cidade de Mariana, ela instigou a reflexão sobre os efeitos negativos dessa indústria no meio ambiente. Por exemplo, denunciou a exposição dos moradores das cidades-satélites a várias horas diárias de ruído dos trens que transportam minérios, a partir do filme “Enquanto o trem não passa”.

Na perspectiva dela, essas iniciativas caminharam no sentido do desenvolvimento da empatia por essas populações marginalizadas e, de modo geral, para o processo de “humanização” a que se fez referência no início deste subcapítulo:

[...] Eu trabalhei humanização e sensibilização a questões que não necessariamente nos tocam diretamente. A mineração não nos toca diretamente, o acidente de Mariana não nos toca diretamente, né, mas toca porque somos humanos e porque, a partir do momento que a gente tem o conhecimento desses fatos, a gente não pode ser alheio a eles. Então foi mais ou menos isso que eu quis trabalhar com eles: como não ser indiferente. E pra mim isso tem a ver com direitos humanos.

³⁰ O site Brasil Escola informa que a estequiometria é a parte da química que “nos permite calcular a quantidade exata de reagentes que é preciso para se obter uma determinada quantidade de produto em uma reação química”. Para mais informações, pode-se consultar o seguinte endereço eletrônico: <http://brasilecola.uol.com.br/quimica/estequiometria.htm>.

5**Entrelaçando percepções, observando padrões: uma análise sistemática das práticas pedagógicas de EDH**

Ao longo do capítulo anterior, foram apresentadas as relações feitas pelas/os integrantes da pesquisa entre o conteúdo programático de sua área de atuação e a proposta educativa da EDH. Foram ainda indicadas as práticas pedagógicas que, de acordo com elas/es, teriam sido utilizadas para concretizar essas relações em sala de aula. Nesse processo, buscou-se demonstrar como tanto as relações aventadas quanto as práticas descritas se articulam com o manancial teórico-metodológico da EDH.

Neste capítulo, o objetivo é realizar uma análise sistemática do material obtido, a partir do entrelaçamento das percepções das/os educadoras/os e da observação dos padrões surgidos. Essa reflexão pode iluminar o processo comum de desenvolvimento das referidas iniciativas, na percepção das/os entrevistadas/os, além de permitir a sua conexão com referenciais do campo da educação, em geral, e da EDH, em particular.

Por um lado, esse esclarecimento pode oferecer uma contribuição para a pesquisa em EDH, ao fornecer um estudo sobre o desenvolvimento do trabalho de educadoras/es que atuam nessa frente, a partir de suas percepções. Por outro, ele pode servir de inspiração para que outras/os educadoras/es possam construir o seu próprio repertório de práticas de EDH. Assim, ele representaria, a um só tempo, um aporte de natureza científica para a EDH e uma fonte de suporte para a formação continuada de professoras/es na temática.

A apresentação da análise foi orientada por cinco aspectos principais: (1) os temas relativos aos direitos humanos que foram abordados em comum; (2) o modo pelo qual foram realizadas as articulações entre o conteúdo programático das diferentes áreas de atuação e os referidos temas; (3) a abordagem metodológica escolhida pelas/os educadoras/es; (4) as facilidades e os desafios que elas/es enxergam; (5) os resultados que teriam sido obtidos com a prática pedagógica em EDH.

5.1. Temas eleitos

Durante a análise das entrevistas, notou-se a abordagem recorrente de alguns temas comuns. Aqueles que apareceram o maior número de vezes nas falas das/os entrevistadas/os foram, nesta ordem: (1) Desigualdade social, em particular no que se refere a classe socioeconômica; (2) Preconceito e discriminação racial; (3) Intolerância religiosa; (4) Desigualdade de gênero.

Como foi indicado reiteradamente ao longo dos subcapítulos anteriores, essas questões eram tematizadas, ao que tudo indica, em virtude da realidade que as/os professoras/es encontravam em sala de aula. Nesse sentido, a seleção dos mencionados temas pelas/os professoras/es reflete o cotidiano das escolas brasileiras, do qual faz parte uma série de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias, especialmente em relação a classe, raça e gênero, entre outras marcas identitárias (MAZZON, 2009).

Neste ponto, é importante ressaltar que essas relações temáticas denotam um esforço de conciliar o direito à igualdade material, relativo, por exemplo, à classe socioeconômica, e o direito às diferenças identitárias, expresso, entre outras, pelas questões relacionadas a raça, gênero, sexualidade e religião. Assim, essa abordagem se aproxima, como já referido, da articulação sugerida para a EDH pelos documentos oficiais (p.ex., PNEDH) e pelos autores do campo (CANDAU, 2012b).

Cabe destacar que a religião configurou um tema para a maioria das professoras e dos professores entrevistados. Particularmente neste caso, ficou claro que, na percepção desses agentes, essa tematização constituiria uma estratégia para enfrentar o alto grau de intolerância religiosa percebida no ambiente escolar.

De modo geral, os relatos denunciam o preconceito e a discriminação direcionados às religiões de matriz africana e sofridos concretamente pelos seus adeptos. Em alguns casos, essas atitudes e práticas chegariam até mesmo a afetar o corpo docente, como teria ocorrido na demissão do professor Ricardo, ao abordar o candomblé na aula de química.

Embora ressalvem que não podem ser feitas generalizações, as/os educadoras/es percebem que a intolerância religiosa parte, sobretudo, de grupos evangélicos, que “demonizariam” as crenças, valores e práticas das religiões afro-brasileiras. Em alguns casos, essa resistência se estenderia inclusive a aspectos culturais não relacionados diretamente com a religião, como no caso da aversão a expressões musicais afro-brasileiras, nas aulas de música.

O aparecimento de “situações-problema” como as descritas parece derivar da acentuada mudança no perfil religioso pela qual a população brasileira, em especial da população do estado do Rio de Janeiro, vem passando. O mais recente Censo Demográfico, realizado em 2010 (IBGE, 2012), indica uma redução expressiva do número de adeptos da religião católica em território nacional, os quais passaram de 73,6% da população residente, em 2000, para 64,6%, em 2010.

Por outro lado, foi consolidada a tendência de aumento das pessoas que se declararam evangélicas, as quais passaram de 15,4% a 22,2%, durante o mencionado período de referência. Dentro desse contingente populacional, houve particular acréscimo de evangélicos pentecostais, fenômeno que se observou em todas as regiões do país. Eles passaram de 10,4% da população residente, em 2000, para 13,3%, em 2010. Isso confirmou a maioria histórica desse segmento em relação ao grupo maior de evangélicos, que inclui, por exemplo, os evangélicos de missão.

Como esclarece Joycimar Zeferino (2016, p. 71), a igreja de maior expressividade dentro do grupo dos evangélicos pentecostais é a denominada Igreja Universal do Reino de Deus, a qual teria agregado mais de quatro milhões de fiéis entre 2000 e 2010, com destaque para o estado do Rio de Janeiro. De orientação neopentecostal, ela se caracteriza por sua organização empresarial e por uma “exacerbada guerra contra o Diabo” (idem). Nesse sentido, a autora faz uma referência marcante a um dos livros de Edir Macedo (“Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?”), fundador da Universal, no qual ele expressamente demoniza as entidades divinas africanas e diz que as crianças de religiões como a umbanda e o candomblé, por se envolverem com essas entidades, “certamente não terão boas notas na escola e serão filhos problemas na adolescência”.

Essa mudança no perfil religioso da população, caracterizada de forma especial pelo aumento dos evangélicos neopentecostais, se reflete nas/os alunas/os e demais atores escolares, impactando o chão da escola. A “demonização” das

religiões afro-brasileiras, que parece integrar em alguma medida o corpo doutrinário da vertente neopentecostal, dá margem a uma série de conflitos, nos quais as religiões de matriz africana, bem como seus adeptos, são deslegitimados e muitas vezes hostilizados.

Alguns temas relativos aos direitos humanos apareceram com menor frequência na fala das/os entrevistadas/os. Entre eles, encontram-se os que abordam o preconceito e a discriminação contra os povos indígenas e contra a população oriunda de diferentes regiões do país (i.e, preconceito e discriminação de origem geográfica). Seguindo a hipótese adotada, é possível que essa menor frequência se justifique em função da menor quantidade de situações que envolvem esses temas na escola (p.ex., inexistência de alunas/os indígenas ou provenientes de outras regiões geográficas).

O preconceito e a discriminação por motivo de orientação sexual também foram pouco referidos nas entrevistas, se comparados aos temas relativos a classe, raça e gênero. Esse resultado se mostra contraintuitivo, porque as atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias contra aqueles que fogem à heterossexualidade também fazem parte do cotidiano escolar.

Efetivamente, uma pesquisa quantitativa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), tendo como amostra 18.500 atores escolares (pais, estudantes, professores, diretores e outros funcionários) de 500 escolas ao redor do país, mostrou que 87,3% dos respondentes tinham atitudes preconceituosas e 26,1% deles tinham atitudes discriminatórias em relação a orientações sexuais diferentes da heterossexual (MAZZON, 2009).

No mesmo sentido, uma pesquisa nacional sobre estudantes LGBT e o ambiente educacional no Brasil, realizada em 2015 através de uma parceria entre a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e outras entidades, revelou, entre outros dados, que 60% das/os respondentes sentiam-se inseguros na escola por conta de sua orientação sexual, sendo que 73% delas/es já teriam sofrido agressões verbais por conta dessa marca identitária, e 27% teriam sido agredidas/os por essa mesma razão (ABGLT, 2016).

Dessa maneira, assumindo que o preconceito e a discriminação motivados por orientação sexual geralmente fazem parte da realidade escolar, devem-se buscar os fatores explicativos para a menor regularidade com que o tema aparece nas entrevistas. Seguindo a hipótese anteriormente aventada, uma possibilidade

seria compreender que o cotidiano das/os professoras/es entrevistadas/os foge a essa realidade.

Não obstante, uma hipótese mais plausível talvez seja a de que preconceitos e discriminações relativos, por exemplo, a classe, raça e gênero manifestam-se de forma vigorosa no dia a dia dessas/es educadoras/es, demandando mais urgentemente a atenção delas/es. Outra presunção seria a de que os temas mais recorrentes – classe, raça e gênero – são os que primeiro vêm à cabeça dessas/es professoras/es, quando pensam em iniciativas de EDH. Muitas citações que se enquadraram no tema “classe”, por exemplo, referiam-se de forma mais ou menos genérica à necessidade de combater a desigualdade social, o que constitui um dos objetivos centrais das pedagogias críticas, em geral, e da EDH, em especial. De toda sorte, parece que a tematização do preconceito e da discriminação por motivo de orientação sexual deveria ser realizada em sala de aula, em conjunto com a abordagem desses temas recorrentes.

Com efeito, uma educação em direitos humanos que aborde transversalmente um amplo leque temático parece fundamental para a realidade escolar. Ela não somente contribuiria para que os objetivos dessa proposta educativa fossem atendidos (p.ex., para que fossem desenvolvidos sujeitos de direito), como também estaria relacionada com o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes. Isso porque essa abordagem da EDH tem o potencial de influenciar práticas discriminatórias como o *bullying*, dissuadindo-as a partir da reflexão crítica que ela inspira. Como algumas pesquisas (ABLGT, 2016; OECD, 2017) demonstram que vítimas de *bullying* têm maiores chances de faltar aulas, desenvolver patologias (p.ex., depressão) e/ou apresentar um baixo rendimento escolar, a EDH poderia ser uma ferramenta de contenção ou mesmo reversão dessas possíveis consequências negativas.

No que ainda diz respeito aos temas eleitos pelas/os entrevistadas/os para as suas práticas pedagógicas em EDH, foram constatadas duas diferentes perspectivas de ensino: uma que também valoriza aspectos teóricos e autorais da disciplina, e outra na qual o tema abordado assume um papel de destaque e os mencionados aspectos são relegados a segundo plano. Esse contraste pode ser visto nas falas de Nina e César, professora e professor de sociologia:

[...] Você pode fazer um academicismo absurdo [com a sociologia]. Eu já vi gente

fazendo isso e transformando numa coisa sem o menor sentido. Vai falar de um tema e taca Marx, Weber, Durkheim... O aluno fica ali tentando decorar o que cada um desses caras falou e aquilo ali não faz o menor sentido... Isso foi um debate que a gente teve muito grande, quando a gente fez o GT de currículo porque a gente tinha que enxugar o currículo e desacademizar, não sei se existe essa palavra, mas tornar ele menos acadêmico, né. Não é uma mini graduação, a gente não está fazendo uma mini graduação, os garotos não tem que saber quem é Bourdieu ali. Não é todo mundo do departamento que concorda, vai ter gente que vai falar que os garotos precisam saber quem é Bourdieu, sim, tá? Mas eu acho que eles não precisam saber quem é Bourdieu. Acho que se ele entender um conceito, sabe, entender o conceito de *habitus* do Bourdieu, né, [...] já tá bom. (Nina)

[...] As orientações curriculares diziam muito que a sociologia era uma perspectiva, não era para um glossário para biografia do autor. Eu falava: “Poxa, só falta eles acharem que é só uma discussão temática e que não tem uma discussão ali teórica, autoral”. Eu acho muito que a discussão tem que ser autoral. Coisa que eu acho que é importante é que nesse ínterim tá sendo produzida a Base Nacional Curricular Comum. E ela está vindo na perspectiva temática. [...] Eu acho que é temas com perspectivas teóricas. Tem que ir cruzando: temas, conceitos e teorias. “Olha, esse tema é interessante. Você pode ter esse e esse conceito para analisar. Eles não precisam ser concorrentes, eles podem ser suplementares ou complementares, mas você vai ter conceitos que analisam isso. E esses conceitos fazem parte de teorias. E essas teorias foram formuladas por autores em circunstâncias históricas.” Essa clareza eu acho muito importante dar para o aluno. (César)

A análise das entrevistas demonstrou que a perspectiva temática assume maior relevância que a discussão teórica e autoral das disciplinas, na percepção da maioria daquelas/es que versaram sobre o ponto. Nesse sentido, é digna de nota a entrevista do professor de química, Ricardo. Mesmo quando sugere uma referência a uma autora, ele não parece fazê-lo com o intuito de iniciar um debate teórico/autoral, mas com o objetivo de reforçar a pauta temática existente. No caso, ele indica que a menção à bióloga norte-americana Rachel Carson pode inspirar a discussão sobre o empoderamento feminino no domínio das ciências.

Esta reflexão leva ao tradicional embate que se travou no âmbito das pedagogias críticas e progressistas, na década de 1980 (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 127). Nessa época, houve um confronto particular entre a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos e tendência libertadora, também chamada de freiriana (LIBÂNEO, 1992). A primeira encontraria em Demerval Saviani e José Carlos Libâneo seus principais representantes. Nela, seria conferido destaque à apropriação dos conteúdos curriculares tradicionais. Segundo essa perspectiva, o domínio desse “conhecimento poderoso” serviria de base para a ascensão socioeconômica dos membros de classes sociais marginalizadas. Embora não seja possível afirmar que o professor César compartilha esse entendimento, essa

tendência de inspiração marxista parece privilegiar uma perspectiva teórica/autoral da EDH, a qual serviria de instrumento para a transformação social.

Inspirada na figura de Paulo Freire, a tendência pedagógica libertadora destacaria uma perspectiva da educação que fomentasse o entendimento crítico da condição social das/os alunas/os e da realidade social envolvente. Nesse sentido, o conteúdo curricular tradicional cederia parcela de seu espaço a uma série de reflexões críticas sobre esses aspectos. Assim compreendida, essa tendência albergaria mais claramente uma perspectiva temática da EDH. Aqui, é possível dizer que ela exerceu mais influência nas práticas pedagógicas de EDH analisadas. Esse resultado confirma o diagnóstico realizado por Candau e Sacavino (2010, p. 128), no sentido de que a tendência crítico-social dos conteúdos não teria conquistado hegemonia na arena da EDH.

Apesar dessas observações, pode-se considerar que a articulação entre uma perspectiva temática e uma perspectiva teórica/autoral poderia representar uma riqueza a ser explorada pela EDH. Não obstante, as/os educadoras/es as/os entrevistadas/os indicaram limitações institucionais preliminares que muitas vezes impediriam a própria abordagem dos direitos humanos em sala de aula. Uma delas seria a existência de “avaliações externas” à escola, que teriam um enfoque objetivo no conteúdo curricular das disciplinas³¹.

Nesse sentido, relações temáticas que se desviassem consideravelmente do currículo escolar poderiam prejudicar o desempenho das/os estudantes nessas avaliações. Assim, esses testes padronizados representariam um fator de pressão que direcionaria a prática pedagógica das/os educadoras/es para uma perspectiva mais conteudista de suas disciplinas, afetando diretamente as iniciativas de EDH.

³¹ Ao que tudo indica, as/os educadoras/es não estavam se referindo efetivamente às avaliações externas de impacto, mas sim às avaliações regulares feitas pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), chamadas de Provas Bimestrais do Ensino Fundamental. As avaliações externas de impacto são duas: a Prova Rio, criada em 2009, com testes de português e matemática, aplicados anualmente às alunas e aos alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental; e a Prova Brasil, aplicada bianualmente, para alunas e alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, também com testes de português e matemática. Já as avaliações regulares são elaboradas pela própria SME/RJ e aplicadas bimestralmente, abrangendo português, matemática e ciências. Como a disciplina de ciências é mencionada nas oportunidades em que se faz referência às “avaliações externas”, pode-se inferir que as professoras e os professores quiseram fazer alusão, na realidade, às Provas Bimestrais. É significativo notar que as/os entrevistadas/os parecem não vislumbrar distinção considerável entre as avaliações, identificando nelas uma igual influência “externa” no seu trabalho. Para mais informações sobre as referidas avaliações, pode-se consultar o site da Secretaria: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/>.

Como indicado no subcapítulo 4.6, referente à disciplina de biologia, esse seria o caso da professora Nise, que daria mais atenção aos “momentos de conteúdo” por se sentir “presa a essa prova da Prefeitura”³².

Como essas “avaliações externas” testam o conhecimento das/os alunas/os em determinadas áreas do conhecimento, especificamente em ciências, matemática e português, as/os educadoras/es que lecionam essas disciplinas sofreriam mais diretamente a referida pressão. Esse é o entendimento de Lara, professora de geografia:

Na Prefeitura do Rio, [para] ciências, matemática e português vem uma avaliação externa, que é até uma questão que os professores falam muito, né, são contra. Essa avaliação externa acaba te prendendo mais no conteúdo, porque a sua escola é avaliada em cima da sua disciplina e do conteúdo, que aí também é um conteúdo que já vem pronto de fora. E aí eu acho que isso acaba limitando um pouco que os professores dessas disciplinas consigam trabalhar mais [na perspectiva da EDH]. Quem eu vejo trabalhar na escola mais essa questão [da EDH] é mais geografia, história, os professores de história também abordam os direitos humanos, abordam cidadania, né, a importância da cidadania, agora com a eleição [municipal no Rio de Janeiro], aborda-se eleição, né... (Lara)

Embora as mencionadas limitações institucionais representem desafios cotidianos na visão dessas/es professoras/es, nota-se um esforço de articular o conteúdo curricular das suas disciplinas e os temas relativos aos direitos humanos. Em seguida, será analisado com mais profundidade o *modus operandi* dessas articulações, ou seja, a maneira com que as/os educadoras/es as configuraram.

5.2. A construção das alianças

A maior parte das articulações realizadas entre o conteúdo programático das diferentes áreas de atuação e os temas mencionados anteriormente partiram, como diria o professor Ricardo, de uma *contextualização vetorizada pela EDH*. Isso significa dizer que o conteúdo curricular das disciplinas era contextualizado de modo a atender a uma das dimensões da EDH (p.ex., a educação para o “nunca mais”). Embora pareça trivial, isso pode exigir, de acordo com as/os entrevistadas/os, um árduo movimento de “repolitização” do conteúdo lecionado.

³² Como se percebe, Nise muito provavelmente estava se referindo às Provas Bimestrais da SME/RJ, e não propriamente às avaliações externas de impacto.

Isso porque a natureza política do conhecimento estaria se perdendo na escola, em particular nas disciplinas de ciências:

Eu acredito que a ciência da natureza foi, ao longo de toda a história das disciplinas escolares, sendo despolitizada, tendo retirado o seu sentido, sendo transformada apenas em disciplinas e não em formas de ver o mundo, em fórmulas e não em conhecimento que precisa estar em contexto. [...] O que eu digo é o seguinte, se a gente for olhar com outro olhar para esse conhecimento, a gente pode buscar contextos para ensinar aquele conteúdo, aquele determinado tipo de conhecimento ou até um próprio contexto de produção daquele conhecimento que leva a gente a pensar várias coisas. [...] A educação em direitos humanos dá um vetor para contextualização, ela não é por si a contextualização, ela dá um vetor, um olhar. (Ricardo)

O direcionamento pedagógico sugerido pela EDH parece realmente levar a uma mudança de “olhar”. De fato, a análise de algumas entrevistas, em especial a da professora e a do professor de química (Sophia e Ricardo), deixou a significativa impressão de que eles não se perguntavam como ensinar química, mas sim como educar em direitos humanos *através* da química. Eles pareceram operar uma inversão do raciocínio tradicional no que diz respeito à configuração de relações temáticas e à construção de práticas pedagógicas.

Embora tenha sido referido às ciências naturais, esse movimento de contextualização vetorizada pela EDH pode ser estendido a outras áreas do conhecimento. Isso porque, na visão de alguns entrevistados, mesmo aquelas disciplinas teoricamente propensas às iniciativas de EDH podem deixar de usufruir dessa proposta educativa:

Pode ter [relação entre o conteúdo programático de história e a EDH], mas não tem, porque aí é o discurso do professor que vai fazer diferença. Porque se eu simplesmente falar que o feudalismo é um sistema político, econômico, social, religioso na Europa entre os séculos XI e XV, eu dei o conteúdo? Dei o conteúdo. Agora, existia intolerância religiosa na época? Sim, isso tá dentro de direitos humanos [...] (Rosângela)

Este trecho revela o entendimento de que, ainda que o conteúdo disciplinar de história viabilize “alianças” (ARAÚJO, 2006), é o “discurso do professor que vai fazer a diferença”. Ou seja, é a forma com que ele vai contextualizar o programa curricular que vai tornar realidade a EDH, e não simplesmente o pertencimento da disciplina à área de ciências humanas e sociais.

Essa observação permite refletir sobre o que pode ser considerado um “lugar privilegiado” para a EDH. A partir da análise das entrevistas, foi possível compreender que o privilégio não reside, por si só, no conteúdo curricular de determinadas disciplinas escolares, uma vez que este não fornece automaticamente as relações temáticas entre elas e a EDH. O privilégio residiria na exploração, pelas/os professoras/es, da maior ou menor abertura que seus respectivos programas podem oferecer a essa proposta educativa.

Dessa maneira, o conteúdo de sociologia pode oferecer maior abertura para a construção de pontes, tornando esta tarefa mais intuitiva. Isso fica claro, por exemplo, quando se observa que o currículo trabalhado pelas/os professoras/es dessa disciplina abarca seções temáticas específicas para raça e gênero. No entanto, o estabelecimento de uma relação direta entre a disciplina e a EDH vai depender, claramente, do empenho da/o professora/or nessa atividade.

Por outro lado, o conteúdo curricular de química pode oferecer menos abertura, o que não inviabiliza, mas apenas torna menos intuitivo o estabelecimento de relações temáticas. Nesse sentido, é expressiva a colocação do professor Ricardo, no sentido de que teria “ralado pra caramba” para entender o programa dessa disciplina na perspectiva da EDH, e começado a trabalhar a partir dela.

Outra consideração importante diz respeito aos elementos que influenciam o referido processo de contextualização vetorizada pela EDH. Neste ponto, observa-se que os interesses pessoais dos professores, formados pela sua história de vida e pelas suas marcas identitárias, constituem um desses fatores. Um exemplo parece ser aquele fornecido por Lara, professora de geografia. Sendo negra e politicamente envolvida com a educação das relações étnico-raciais, ela diz aproveitar o espaço de sala de aula para abordar as questões relativas a raça.

Por um lado, aproveitar os interesses pessoais e a experiência de vida para desenvolver certos temas pode significar uma riqueza, inclusive porque, ao menos em tese, a educadora e/ou o educador estariam mais bem-preparados para a abordagem. Por outro lado, esse movimento pode trazer um risco. Embora esse não pareça ser o caso de Lara, deixar-se influenciar pelas preferências pessoais pode enviesar as iniciativas de EDH, fazendo com que determinados temas recebam mais atenção que outros, no momento da contextualização. Isso influenciaria negativamente a abordagem integral da EDH (CANDAU, 2012b). A

professora Luna, de sociologia, fala sobre o ponto, ao refletir sobre a conveniência de uma disciplina autônoma voltada para a EDH:

[...] [Sou a favor de] colocar, a partir do sexto ano do fundamental e no ensino médio, um momento, um tempo para falar de direitos humanos, sim, e até... E discriminado também, porque senão corre o risco do seguinte: professor acha que racismo é mais importante, só vai falar de racismo; a professora é feminista radical, ela acha que gênero é mais importante, então [só vai falar disso]. Até assim de alguma maneira [estabelecer] um cronograma que garantisse que vai falar de todas as diferenças, sabe, acho que isso seria interessante, sim.

Outro fator de influência no processo de contextualização vetorizada seria o perfil das alunas e dos alunos para os quais o ensino é voltado. Assim é que, por exemplo, Rômulo busca articular o conteúdo programático de história e o direito ao lazer, uma vez que suas/eus alunas/os diriam com frequência que “o negócio é aproveitar a vida, ir pra farra”. Da mesma maneira, seria o caso da professora Rosângela, que relaciona a Era Vargas e o futebol por notar que esse esporte é de interesse comum. Num outro sentido, poderia também ser indicado o exemplo de professoras/es que contextualizam o seu programa de modo a abordar o tema da religião, ao identificarem no alunado um perfil intolerante.

Por fim, deve-se considerar que outros fatores podem interferir na construção e exploração das relações temáticas indicadas pelas/os educadoras/es. Como será visto mais adiante, o cotidiano escolar apresenta desafios que não apenas influenciam referido o processo de contextualização, mas podem chegar a obstaculizar a EDH. Não obstante, as/os entrevistadas/os parecem ser esforçar para que a sua prática pedagógica seja coerente com o que acreditam. A seguir, será analisada com mais detalhe a abordagem metodológica que eles relatam empregar para atingir esse objetivo.

5.3.

Abordagem metodológica escolhida pelas/os educadoras/es

Não tendo sido realizada uma observação de campo, não foi possível verificar a prática pedagógica das/os entrevistadas/os em sala de aula. Assim, este subcapítulo buscou apreender a natureza metodológica que as/os educadoras/es percebem conferir ao seu trabalho cotidiano, tendo para isso recorrido ao discurso apresentado por elas/es nas entrevistas. Ainda que essa tenha sido uma limitação

efetiva da pesquisa, a análise dessas percepções viabiliza compreender, ao menos, como as iniciativas práticas de EDH *deveriam ser*, no entendimento dessas/es professoras/es.

De modo geral, as/os entrevistados demonstraram uma grande insatisfação com o formato tradicional do ensino escolar:

Eu acho a escola um saco, por isso eu nunca imaginei que eu ia ser professora. Eu matava aula, era aquela pessoa que, se alguém virasse assim, eu já tinha ido embora. Eu ia para a escola com o biquíni por baixo, a minha mãe me deixava na escola, eu atravessava a rua, pegava o ônibus e voltava para praia. Então eu acho a escola chata, eu acho o jeito que a gente trabalha chato, eu fico sempre achando que a gente tem que fazer diferente... (Nina)

Diante dessa insatisfação, as/os educadoras/es parecem buscar uma “rota de fuga” da dinâmica escolar. Nesse sentido, elas/es indicam uma série de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem alternativas àquelas tradicionalmente utilizadas na escola. Como foi possível observar no capítulo anterior, elas têm como característica comum sua natureza ativa, participativa e dialógica, aproximando-se da sugestão oferecida pela EDH.

Algumas dessas estratégias são desenvolvidas de forma espontânea, quando emergem conflitos em sala de aula, por exemplo. Um exemplo seriam as intervenções pedagógicas indicadas pelos professores de música, que buscam estabelecer um espaço de diálogo e sensibilizar as/os alunas/os quando percebem a violação de algum direito humano em sala de aula.

No entanto, outras estratégias sinalizadas pelas/os educadoras/es integram o seu planejamento de trabalho, sendo, de acordo com os relatos, elaboradas de maneira consciente e intencional. Esse seria o caso da maior parte delas, começando pelas atividades de sensibilização (p.ex., pesquisa de determinados tópicos e entrevista de pessoas), passando eventualmente pelas aulas de campo ou visitas externas (p.ex., a visita ao MST promovida por Celso) e chegando, no mais das vezes, aos debates de encerramento (p.ex., as rodas de conversa da pedagoga Rose). Como foi visto, em determinadas oportunidades essas estratégias acabam formando projetos mais amplos que o ensino em sala de aula, a exemplo daquele desenvolvido por Nina, que envolveu o tema da desigualdade de gênero.

É interessante observar que, na percepção das/os educadoras/es, esse esforço de renovação metodológica às vezes encontra uma resistência nas/os alunas/os.

Isso porque elas/es estariam muitas vezes habituadas/os à cultura escolar tradicional, que exige delas/es o cumprimento de outro papel:

[...] Pros alunos é difícil, quando a gente já começa dando uma autonomia muito grande pra eles, assim: “Olha, pesquisa e traz pra gente debater”. Eu não norteiei muito bem sobre o que eu queria debater com eles [a partir das pesquisas]. Então, os alunos não conseguiam entender que todas aquelas pesquisas eram aulas já, que todas as nossas conversas eram aula. Eles pensavam assim: “a gente não tá tendo aula e a gente tá ficando sobrecarregado de pesquisas, porque a gente tava acostumado a ter a matéria no quadro e fazer os exercícios”. Então eu sinto que foi um processo de rompimento brusco pros alunos e que eles viram o quanto é trabalhoso de repente trabalhar com um pouco mais de autonomia e pesquisando coisas [...] (Sophia)

Ficou muito legal o trabalho [de construção de grandes totens com material reciclável]. Eles reclamaram muito, eles me xingaram [risos]... Eu falo que eu to com a praga do totem até hoje, porque assim, essa lógica de “vamos fazer um trabalhinho, apresentar um seminário e fazer um teste”, essa coisa que você não se envolve, já é a lógica das escolas, entendeu? Eles não querem trabalho, não querem pensar. [...] Engraçado né, que eles ficaram [revoltados], mas eles amaram o totem, todos os totens ganharam nomes, eles tiraram fotos, o totem virou um pouco eles também. (Nina)

Como pode ser reparado, a abordagem metodológica adotada pelas professoras não teria sido bem recebida pelo alunado, no começo do trabalho pedagógico. Talvez em razão da “lógica” enraizada nas escolas, as alunas e os alunos tiveram dificuldade em lidar com a autonomia conferida a eles por Sophia ou com o árduo trabalho de construção de totens com material reciclado, sugerido por Nina. Neste último caso, pode ser destacado o resultado positivo que a iniciativa teria surtido ao final.

Aproveitando o ensejo dessa iniciativa de Nina, deve ser enfatizado que o recurso às variadas expressões artísticas – como as artes plásticas – foi um padrão observado nas falas das/os educadoras/es. Como foi descrito no capítulo anterior, elas/es teriam utilizado ou sugerido a utilização de encenações, músicas, filmes e produção de vídeos, entre outros recursos artísticos. Em alguns casos, as/os professoras/es teriam inclusive aprofundado o seu conhecimento sobre metodologias centradas na arte. Assim teria acontecido com Ricardo e Sophia, que estudaram como a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Arte (CTSA) pode auxiliar o ensino de química.

O referido conjunto de iniciativas se alinhou a uma perspectiva de arte política, em cuja fonte bebe a EDH. Em outras palavras, ele focalizou, por meio

das diferentes expressões artísticas, as “injustiças sociais e econômicas e procurou dar voz a comunidades marginalizadas, criando sentimentos de revolta e solidariedade na esperança de levar à transformação política” (De BOTTON e ARMSTRONG, 2014).

Neste ponto, deve ser realçado que a linguagem artística não garantiria, por si só, o êxito dessas iniciativas. Na percepção de algumas/uns educadoras/es, seria necessário adaptá-la ao público alvo, ou seja, ao perfil das alunas e dos alunos para os quais se ensina:

Como [o seriado] “Cosmos” tem uma linguagem de uma animação, uma linguagem muito mais próxima dos jovens do que, por exemplo, esse filme “Nostalgia da luz”, eles ficaram muito interessados e a gente fez uma discussão bastante interessante sobre o lugar da mulher na ciência [...] (Sophia)

Esse esforço de aproximação da realidade do aluno foi um elemento comum a quase todas as práticas pedagógicas indicadas pelas/os entrevistadas/os, não tendo sido uma particularidade das iniciativas relacionadas à arte. Essa característica pôde ser observada ao longo de todo o capítulo passado, tendo se expressado também nas aulas de música. Como foi descrito, Alberto teria incentivado suas/eus alunas/os a criarem uma música de funk, gênero que seria mais íntimo do repertório cultural delas/es. Em última instância, esse movimento de aproximação, realizado pelas/os diferentes professoras/es, teria resultado em compromissos assumidos pelas/os alunas/os diante de sua realidade. Esse teria sido o caso das/os alunas/os da pedagoga Rose, que teriam se comprometido a ver o que poderiam “fazer em casa pra ajudar as mulheres das vidas deles”. Esse processo, iniciado com a aproximação e finalizado com o comprometimento, liga-se nitidamente com a proposta metodológica das oficinas pedagógicas em EDH.

Outra iniciativa que estaria relacionada à EDH seria o trabalho conjunto entre professoras/es de diferentes disciplinas. Efetivamente, ele expressaria a construção coletiva do conhecimento, tão relevante às propostas do gênero. No entanto, foi curioso observar que não foram indicados com frequência exemplos práticos que tivessem usufruído essa alternativa. A exceção ficou por conta das iniciativas que teriam sido promovidas pelo Laboratório de Educação em Direitos Humanos (LAEDH), ao qual pertencem Nina, Stela e Carlos, professoras e professor de sociologia.

Esse dado importante talvez se explique pela realidade de trabalho enfrentada pelas/os educadoras/es, cuja dinâmica oferece possibilidades, mas também impõe limites que as/os fariam aderir ao “sistema”, como coloca o professor Evandro, de geografia. No caso, um desses limites seria o fato de que os professores teriam que trabalhar em diversas escolas para obter uma renda mais adequada, o que influenciaria negativamente suas iniciativas de EDH. No próximo item, serão analisados com mais atenção os desafios – e as facilidades – que essas/es professoras/es enxergam na promoção dessas iniciativas.

5.4. Desafios encontrados

Durante as entrevistas, indicaram-se inúmeras dificuldades enfrentadas pela perspectiva de articulação entre as disciplinas escolares e a EDH. Nesse aspecto, a análise realizada por meio do *software* Atlas.ti apontou 189 aparições para a categoria “desafios”, o que pode indicar a magnitude da questão, no olhar das/os professoras/es.

Num aval ao que foi indicado no capítulo de revisão teórica (Cap. 2), a atual conjuntura política do Brasil apareceu como um desafio de grande expressão. Em particular, fez-se referência ao avanço de uma política educacional entendida como conservadora. Nesse sentido, iniciativas tais como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a ameaça a programas como o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), foram criticadas. Especial destaque foi conferido ao que as/os educadoras/es veem como uma limitação de natureza ideológica à sua liberdade de cátedra, como o combate à chamada “ideologia de gênero” e os projetos de lei (federal, estadual e municipal) do Programa Escola Sem Partido (ESP):

Nossa, gente, [o] primeiro [desafio para a escola] é conseguir nesse momento, hoje, em que o professor tá sendo perseguido, em que a educação se mercantiliza e tal, eu acho que é deixar claro exatamente o que a escola pode ser e tem sido em alguns momentos, mais a escola pública e menos a escola privada, né. Eu acho, assim, o [desafio] é de garantir direitos pra esses estudantes de acesso ao conhecimento, né, de fazer eles entenderem a nossa realidade, de interpretar essa realidade, porque se a gente pensar... Pô, hoje uma grande polêmica é a questão do gênero, que há aí setores mais conservadores ligados a igreja falando, distorcendo as coisas, chamando de ideologia, e negam todo o estudo no campo de gênero, quer dizer, além da Escola Sem Partido. Então, hoje, o professor sequer tem segurança de passar conhecimento pros alunos, né. [...] Então, assim, a gente falar de perspectiva

hoje da escola, eu acho que primeiro é garantir essa liberdade de cátedra do professor, de garantir o acesso ao conhecimento, essa questão da cidadania [...] (Stela, professora de sociologia)

Como se nota, o panorama descrito teria reflexo no cotidiano de trabalho, agravando as dificuldades já enfrentadas tanto no plano material quanto no âmbito simbólico da instituição escolar. No que se refere ao primeiro aspecto dessas dificuldades, foram frequentes as denúncias de problemas relacionados a: (1) infraestrutura das escolas, especialmente daquelas pertencentes à rede pública, problemas que seriam manifestados, por exemplo, na ausência de instrumentos para as aulas de música, na carência de produtos para as experiências de laboratório realizadas na disciplina de ciências, ou mesmo na inexistência de verbas para o desenvolvimento de projetos; (2) indisponibilidade de recursos humanos de suporte ao magistério, tais como a presença de inspetores, porteiros e de uma equipe pedagógica completa; (3) baixa remuneração oferecida, que obrigaria as/os educadoras/es a trabalhar em diversas escolas.

Embora esses desafios se relacionem, de maneira geral, às condições de trabalho no magistério, não há como negar que eles também influenciariam negativamente a promoção da EDH. Nesse sentido, é significativa a fala de Nina, ao comparar a situação que encontra na sua escola (uma instituição pública federal de renome) a outras realidades:

Por que só no [colégio em que a professora trabalha] eu consegui fazer isso? Porque só o [colégio em que a professora trabalha] te dá condição de pensar para além da educação, né. Você, quando trabalha no estado, por exemplo... Dificilmente uma pessoa só trabalha no estado, ela trabalha em um monte de lugar para poder fazer o salário básico assim, mínimo. Então, quando eu trabalhava no estado e na escola particular, eu realmente... A gente fazia até alguns projetos, mas projetos muito pontuais, sabe. [...] No [colégio em que a professora trabalha] você tem uma carga horária menor, eu nunca trabalhei com uma carga horária tão pequena, que o reitor não me escute [risos]. Mas assim, isso não quer dizer que eu trabalhe pouco, eu trabalho até muito, mas eu posso pensar o que eu estou fazendo, sabe. [...] Eu acho que a gente tem mais condições de fazer esse trabalho [na perspectiva da EDH] do que qualquer outro professor de escola pública, porque no estado, por exemplo, quando eu ia fazer qualquer atividade, era tudo do meu bolso, nunca tinha nada, entendeu? Era doação mesmo, e cara, você ganhando mal... Agora eu vim para cá [para a entrevista, realizada no centro da cidade], e não sei se você viu como estava na ALERJ, né, bomba, gás lacrimogêneo. Agora, um horror, as pessoas correndo, porque as pessoas estão sem salário, as pessoas não sabem se vão receber... Então como é que se trabalha assim? Que tipo de educação se faz assim? É muito difícil... (Nina, professora de sociologia)

No que respeita ao plano simbólico, foram indicados desafios relativos à cultura escolar. Nesse aspecto, as/os educadoras/es se percebem imbricados em relações de poder que os encaminha para uma perspectiva de educação disciplinadora, pautada nos conteúdos curriculares exigidos pelo exame vestibular, descontextualizada da realidade do alunado e muito pouco crítico-reflexiva. Esse entendimento corrobora a percepção que grande parte delas/es tem sobre a instituição escolar, no sentido de que ela serviria mais à reprodução do que à transformação social (BOURDIEU, 2013):

Acho que são dificuldades da escola hoje de trabalhar, de dar conta de qualquer dimensão que não seja de cunho mercadológico mesmo, sabe, que não seja a serviço da formação por uma continuidade dos estudos [depois] do vestibular e tudo mais. Qualquer iniciativa que saia da lista de conteúdos curriculares é complicada, entendeu? [...] Eu acho que a escola tá ali muito mais pra fazer uma manutenção da sociedade, como ela é, do que pra subverter. Parece que a escola não tá ali pra acabar com as desigualdades, pra... É pra seguir, pra girar a roda entendeu? Lógico que as demandas vão se modificando um pouco, né, mas parece que a demanda básica ali que é manter essa hierarquia entre os que mandam, os que obedecem, entre os que tem e os que não tem, é isso... [...] Então, eu acho que é uma dificuldade mesmo, não importa qual aposta de construção diferenciada que você queira desenvolver, enquanto educação, né, qual vai ser a sua aposta pedagógica: as amarras estão num modelo, na instituição “escola” mesmo, que é muito rígida. (Sophia, professora de química)

A percepção retratada caminha no sentido do que indicam autores como Jesus (2011) e Silva (2010), para os quais a estrutura de gestão direcionada para as avaliações, o apego ao currículo tradicional, inflado e eurocêntrico, assim como a relação autoritária entre equipe pedagógica e alunado continuam representando desafios inerentes à cultura escolar. Essas características deixariam de aproveitar a capacidade emancipadora (ou “empoderadora”) da educação, e fariam com que, em última instância, as/os alunas/os não vissem na escolarização uma experiência significativa (SPOSITO, 2004).

Intimamente relacionado à cultura escolar, o perfil da equipe pedagógica surgiu também como um grande desafio, na visão da maioria das/os entrevistadas/os. Em especial, os colegas de profissão foram indicados como uma dificuldade enfrentada pela EDH:

Evandro: [...] Nessas grandes redes, o próprio professorado não se sensibiliza ou não reconhece determinadas temáticas como sendo importantes pro seu aluno. Então, você tem um nível de conservadorismo muito grande.

Diego: Entre os professores?

Evandro: Entre os professores, entre os professores. São evangélicos, homofóbicos, não gostam de aluno, são racistas, não gostam de dar aula... Não to falando que são maioria, mas politicamente – aí uma avaliação minha –, por mais que [eles] vivenciem todas as contradições que eu também vivencio na escola e, quando o cinto aperta, a gente faça greve junto, porque vivencia as mesmas contradições, os mesmos problemas, a bandeira é a mesma, ele não deixou de ser – alguns até se formam na luta mesmo ali, aí se modificam –, mas grande parte continua sendo conservador, continua sendo homofóbico, reacionário, continua sem gostar do aluno, continua falando mal do aluno na sala dos professores... (Evandro, professor de geografia)

Embora o professor Evandro estivesse se referindo às “grandes redes” públicas de educação, essa realidade não seria exclusiva delas, na percepção das/os entrevistadas/os. Com efeito, Luna e Nina denunciam um grave quadro de professores sexistas, machistas e até mesmo assediadores, em suas respectivas escolas. A primeira educadora atua na rede privada, em uma instituição de natureza empresarial. A segunda, como visto, leciona em uma escola pública federal de prestígio. Os seus relatos exigem o devido registro:

[...] A gente orientou a pesquisa para a questão de gênero dentro da escola e fizemos o questionário. [...] A gente percebeu, por exemplo, uma dificuldade de entendimento dos professores. [...] Eu pedi para os alunos que, quando eles fossem aplicar os questionários, eles anotassem também as reações aos questionários. Então alguns professores, professores que costumam fazer assédio com aluno, professores que costumam fazer piadas sexistas, ficavam incomodados porque isso, sabe assim, [causa] uma certa repulsa. (Nina, professora de sociologia)

Ano passado, teve uma *hashtag* na internet chamada “meu amigo secreto”, e aí teve uma aluna que denunciou um assédio de um professor, que começou lá pelo 8º ano do fundamental, 9º ano. No final do 9º ano, ela namorou ele e aí ela fez um relato lá que deu mais de duas mil curtidas no *facebook* e ele foi demitido por conta desse relato. Só que esse relato [...] foi a ponta do iceberg de outros relatos, foi a ponta do iceberg para um escândalo na [referência confidencial à escola em que a professora trabalha]. Que escândalo é esse? Professores homens assediam alunas. (Luna, professora de sociologia)

As situações descritas ligam-se amplamente ao campo da formação de professores, mantendo atual o desafio apontado por Candau (2007), ao menos na visão das referidas entrevistadas. No caso, a expressão “formação de professores” não deveria ser restrita aqui à formação inicial e continuada desses atores, mas deveria também alcançar a formação humana que eles teriam recebido ao longo da vida. Isso porque essas situações não revelariam apenas uma falta de preparação para administrar o preconceito e a discriminação em sala de aula. Pelo contrário, nelas os educadores seriam os próprios agentes das práticas recriminadas: a

resistência a participar de um projeto sobre gênero e o assédio direto a alunas. Como diz a pedagoga Rose, a formação geral desses educadores ainda seria “o grande nó” da educação.

Embora essa consideração seja direcionada, sobretudo, aos educadores politicamente conservadores ou reacionários, é interessante notar a percepção de Luna, para quem o risco de uma postura intolerante existe também para aqueles de perfil supostamente progressista:

Então, a gente tem uma brincadeira interna que a gente chama os professores de esquerdopatas. [...] Por exemplo, teve um menino que veio pra mim dizer que ele estava lendo um livro do Olavo de Carvalho, o que eu achava disso. Eu falei que pessoalmente não concordava com o Olavo de Carvalho, mas que ele poderia ler o que ele quisesse. Aí ele: “ah, que bom, porque teve um professor que me esculachou”. Ele tava me testando, né. [...] Então, a gente tem que ter essa reflexividade do bom senso e de tomar cuidado pra no nosso discurso de tolerância, não ser intolerante. O que eu percebo e fico preocupada é que, às vezes, você tem uma esquerda que prega essa tolerância e tudo mais, mas assim, eu sou tolerante com os que pensam como eu. E aí só contribui para essa polarização Brasil que vem desde a reeleição da Dilma, sabe. [...] Como eu costumo brincar, professores esquerdopatas, às vezes, podem ter um efeito perverso na intenção deles, sabe. (Luna, professora de sociologia)

O perfil do restante da equipe pedagógica (diretores, coordenadores pedagógicos, inspetores e demais agentes) também foi indicado como um desafio para a EDH. Na perspectiva das/os educadoras/es, esse desafio se manifesta seja no despreparo para lidar com questões de preconceito e discriminação, seja no desinteresse em fazê-lo, seja ainda na própria resistência às iniciativas que tem essa pretensão.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, são apontados exemplos do despreparo pedagógico desses atores, como o seguinte:

A gente teve relato de um aluno do pré-vestibular reclamando na coordenação de transfobia, de piada transfóbica, e de chegar na coordenação e ela não saber o que é transfobia... (Luna, professora de sociologia)

Num outro caso, que teria acontecido na mesma escola, a professora Luna relata que uma mãe teria se ofendido quando a diretora pedagógica a chamou para comunicar, “cheia de dedos”, que seu filho estava saindo com “alguém” (i.e., estava se relacionando com outro menino). Diante desse tratamento, o garoto fez uma denúncia que teria se transformado em uma nota do jornal O Globo:

[Depois da nota, o jornal] O Globo procurou a central pedagógica e ela falou [...] “A gente se preocupa com que todo mundo se sinta bem e a gente respeita as diversidades religiosas e de gênero”. Aí eu já fiz a minha crítica interna, com o meu companheiro que também é da instituição: “Vem cá quem falou de gênero aí?” Não é [de] gênero o caso.

No que respeita ao desinteresse da equipe pedagógica, também foram relatados exemplos. Neles, são envolvidas principalmente as instâncias de decisão e coordenação, como a direção da escola e a coordenação pedagógica. Em parte, elas seriam responsáveis pela carência de iniciativas importantes. Na rede pública municipal, isso seria demonstrado pelas ações pontuais voltadas para os direitos humanos, como a tematização do racismo exclusivamente durante a semana de consciência negra. A dificuldade na liberação para a frequência a cursos de formação na área também seria, de acordo com as/os professoras/es, um sintoma dessa falta de interesse, representando uma limitação do sistema escolar.

Na rede privada e pública federal, a situação não seria diferente. As/os educadoras/es apontam a ausência de iniciativas como a inclusão do tema da sexualidade no regimento interno ou projeto político-pedagógico da escola, ou a criação de mecanismos de combate ao assédio no espaço escolar. Em relação a este último tema, é preocupante o comportamento que a direção da escola teria apresentado diante dos casos de assédio relatados por Nina e Luna. No primeiro caso, ela não teria tomado uma iniciativa educativa frente ao ocorrido, enquanto que, no segundo, ela teria apenas remanejado de turno o funcionário supostamente assediador:

A gente resolveu marcar uma reunião com o diretor, ele enrolou pra caramba e por fim aceitou encontrar com a gente. Disse o seguinte: “que não era a 1ª vez, que no ano retrasado ele já tinha demitido um professor por causa disso, mas que ele só demite com provas”. E a gente falou que não era só isso, que tinha que haver uma educação, que tinha que haver palestra, que tinha que haver debate, que não era só esperar a prova acontecer, né. Porque a preocupação dele era muito jurídica e a nossa preocupação era a ética também, não era só jurídica. (Luna, professora de sociologia)

As denúncias são verificadas? Não, não são verificadas. O que acontece? Não acontece nada, porque é isso que acontece no [referência confidencial ao colégio em que a professora trabalha]: o cara faz um assédio aqui nesse campus, ele é mandado para outro campus. Não acontece nada com ele. O segurança que assediava as alunas foi pra noite. Então eles só dão uma mexida. (Nina, professora de sociologia)

As/os educadoras/es também relataram existir casos mais típicos de resistência à EDH. Essa resistência se expressaria de forma mais ou menos sub-reptícia, dependendo da circunstância, mas estaria voltada para dificultar as iniciativas nessa frente. Um exemplo claro seria o do professor Ricardo, que teria sido demitido de sua primeira escola por abordar o candomblé em sala de aula. Caminhando no mesmo sentido estaria o exemplo oferecido pela professora Luna, que buscou levar para a sua escola uma peça que falava sobre negritude e religião no Brasil, mas não conseguiu porque “a coordenadora, que era evangélica brecou, bloqueou, entendeu?”

De outro lado, uma estratégia mais sutil foi identificada tanto por ele quanto pela pedagoga Rose. A referida estratégia seria manifestada no discurso de que é importante atender aos conteúdos programáticos:

[...] É quase um mantra repetido por toda a coordenação: “É preciso dar os conteúdos”. É um negócio que se esvazia de sentido de tanto que é repetido. Ele também pode ser usado politicamente, quando você age de uma maneira diferente do que a coordenação espera. Aí vai aquele discurso do conteúdo esvaziado de sentido para tentar te colocar no eixo, [que] fala: “oh, você está indo por um caminho que tá errado, você tem que dar o conteúdo”. Como se o conteúdo fosse separado, né: uma parte social, uma parte de química [...] (Ricardo, professor de química)

No caso de Rose, esse discurso teria sido articulado inclusive por um conjunto de professores, que teria levado para a gestão do colégio uma proposta de que a educadora ficasse com a sala de leitura, de modo que os alunos tivessem o “conteúdo”:

Este ano teve uma sugestão de um grupo de professores que levou pra gestão que, se tivesse sala de leitura, que eu fosse pra sala de leitura. Aí eu perguntei o porquê, porque eu queria ficar com a turma, eu gosto de ficar com a turma. E aí [o grupo] falou: “Não Rose, é que você gosta de falar, sobre diferenças e lá você vai conseguir pegar a escola inteira”. Eu falei: “Mas lá é uma hora por semana que cada turma passa na sala de leitura” [...] “É Rose, mas assim, você vai trabalhar o que você gosta e eles vão ter os conteúdos”. Fiquei revoltada [...] Dizer que eu não dou conteúdo porque eu falo sobre diferença é tenso, né? (Rose, pedagoga)

Tanto no caso dos professores quanto no do restante da equipe pedagógica, as características retratadas podem causar uma surpresa inicial. Isso porque existe uma expectativa de que estes sejam os principais responsáveis pelo combate ao preconceito e à discriminação na escola. Não obstante, é esclarecedor observar

que esse dado apenas confirma o resultado de uma das mais amplas pesquisas quantitativas sobre atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias já realizadas nas escolas brasileiras (MAZZON, 2009).

Com efeito, o relatório analítico final da pesquisa da FIPE indica que os diretores, seguidos de funcionários e professores, respectivamente, foram aqueles que, em comparação com as/os alunas/os e seus pais, apresentaram maior distância social em relação aos grupos sociais pesquisados (pobres, negros, índios, ciganos, moradores de periferia / favela, moradores de áreas rurais, homossexuais e pessoas com necessidades especiais, físicas e mentais). Isso significa que foram eles e elas os que demonstraram menor predisposição a estabelecer contatos em níveis de proximidade social com esses grupos.

Embora esse resultado seja elucidativo, o perfil das/os alunas/os também surgiu como um desafio cotidiano para a EDH, na compreensão das/os educadoras/es entrevistadas/os. Entre outras características pessoais, a sua filiação religiosa interferiria de maneira direta nas iniciativas do gênero. Como visto ao longo do capítulo anterior, quase todas/os as/os professoras/es fizeram referência a essa questão. A perspectiva de Alberto resume bem uma das hipóteses que explicam a dificuldade em abordar o tema:

Quando mexe com a questão religiosa, talvez seja um pouco mais difícil, porque é uma coisa... Eu costumo dizer assim: como é que você vai argumentar com aquele aluno, se Deus tá falando pra ele outra coisa, entendeu? Quem sou eu pra ficar argumentando com Deus, né? Acho que a relação é essa, na maioria das vezes, porque ele se fecha, né. Só a questão de discutir a religião pra ele, como ele é muito novo... A sensação que eu tenho é esta: ele tem medo do que falar, do que pensar, então ele já corta logo o assunto. Ele não sabe exatamente, ele não deve ter uma opinião totalmente formada e tal [...] Eu acho que religião talvez seja um pouco mais difícil. (Alberto, professor de música)

Outro aspecto desafiador seria a cultura de violência na qual alunas/os estão muitas vezes inseridos e da qual acabam sendo promotores. Essa cultura seria manifestada, por exemplo, na “tese equivocada” de que “direitos humanos é coisa de bandido” (VIEIRA, 2009), ou mesmo na defesa da resolução de conflitos por meio do justicamento.

Neste ponto, é interessante observar como grande parte das/os educadoras/es adota uma postura compreensiva da situação. Na perspectiva delas/es, as/os alunas/os sofreriam uma nítida influência de fatores como o *status* do tráfico de

drogas, a desestruturação familiar e a violência cotidiana experimentada nas comunidades pobres, a qual iria desde o ambiente doméstico até a forma cruel com que os conflitos são muitas vezes administrados. Essa realidade social acabaria influenciando a subjetividade do alunado:

O [Émile] Durkheim fala que nós somos produtos do meio. Então, sem dúvida, os alunos são produtos do meio também. Eles vêm cunhados dessa discriminação [social] também. É um trabalho difícil, que o máximo que eu posso fazer é acender uma luz. Porque precisaria de fato estarem os pais, todos, fazendo esse trabalho desde que a criança se entende por gente, né. A sociedade, como um todo. Mas a gente tenta ali fazer alguma coisa. (Lênio, professor de música)

Neste trecho, o professor Lênio não somente compreende a influência que o meio pode exercer sobre os indivíduos, mas reconhece também a limitação que ele encontra diante de outros fatores de influência ambiental, sobretudo os pais das/os alunas/os e a “sociedade, como um todo”. Nesse sentido, é importante destacar o prejuízo que esses dois fatores poderiam causar para a EDH, na visão das/os entrevistadas/os. Por um lado, instituições sociais como a mídia exerceriam uma influência negativa, ao reforçar discursos conservadores ou mesmo reacionários. Por outro, os pais das/os alunas/os podem oferecer uma resistência às iniciativas dessa natureza, isso quando não são eles próprios os responsáveis por ações ou discursos contrários a essa proposta educativa:

[As/os alunas/os] vêm muito forte com ideias de que direitos humanos é pra bandido e que tem que ter pena de morte, sim. [Isso é] muito, muito forte. E você tem que fazer todo um exercício para não criar um abismo entre você, com toda a sua humanização acadêmica lá, e esse indivíduo em formação, que tem lá as suas convicções reforçadas pela mídia, esses programas espetaculares da hora do almoço do SBT e da Record [...] (Luna, professora de sociologia)

Em vários momentos, os meus alunos são reflexo da sociedade, a sociedade se reflete nos meus alunos, sim. São desafios iguais [na sociedade e na escola], de eu escutar, como eu escutei de um menino falando [a favor] da tortura: “mas vem cá, você pegou isso da onde?” “meu pai que disse”. Não disse diretamente pra ele, falou assim: “eu ouvi meu pai falando lá, quando tava vendo televisão”. Deve ter visto algum bandido sendo preso e “ah, fica defendendo bandido!” (Rosângela, professora de história)

Essas considerações andam no sentido de que não existe indivíduo apartado do contexto social no qual se encontra. Mesmo aqueles aspectos identitários usualmente atribuídos ao nosso âmbito de individualidade, como as nossas preferências políticas, recebem a interferência de condicionantes estruturais. A

tendência da mídia ou o perfil dos nossos pais são exemplos disso. Como ensina Norbert Elias (1994), nós estamos, em função de nossa natureza social, imbricados em uma rede de interdependência que exerce a todo instante o seu poder sobre as nossas consciências e, de modo geral, sobre a nossa personalidade. Segundo o autor, “é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos ‘sociedade’” (1994, p. 21 e 23).

No contexto apresentado, o educador que busca trabalhar na perspectiva da EDH encontra resistência. De acordo com o professor Ricardo, a transformação pessoal sugerida pela EDH parece ser um “movimento muito difícil” para as/os alunas/os, especialmente aquelas/es de determinadas regiões do país:

Você precisa se reinventar muito para trabalhar com algumas coisas de direitos humanos. Na cabeça das pessoas daquela região [interior do Tocantins], é um movimento muito difícil, muito difícil. [...] Mas é uma somatória de coisas, né. É você ter uma disciplina não obrigatória, de algo que você vai ter que necessariamente se repensar por completo, de um tema que muitas vezes você vai começar a brigar em casa porque você não vai mais aceitar o seu pai sendo machista com você, não vai mais aceitar a sua mãe fazendo uma piada racista em casa no domingo, no saudável almoço de domingo... Então para que eu vou querer fazer uma disciplina que não é obrigatória e só vai me dar mais problema na minha vida? (Ricardo, professor de química)

Diante dessa realidade, algumas/ns professoras/es se valem de estratégias inesperadas para a afirmação dos direitos humanos. Uma delas é evitar a própria expressão “direitos humanos”:

O melhor é não chegar pro aluno e falar a palavra “direitos humanos”, é usar os direitos que estão dentro dos direitos humanos e destrinchar para direitos do ser humano, entendeu? Porque ele chega lá pega no *facebook* uma postagem preconceituosa contra os direitos humanos, associa a direito de [bandido] [...] Então, a ideia era falar em direito à saúde, direito ao transporte, à locomoção. [...] Eu recomendaria que um professor trabalhasse esses direitos no dia a dia, sem chamá-los de direitos humanos. (Rômulo, professor de história)

Considerando que a escola também é uma instância de socialização, ela tem o poder de influenciar a formação dos indivíduos, ainda que por meio de estratégias educativas como a retratada acima. Tendo sido vistos os desafios que os professores encontram, serão apresentadas as facilidades que elas/es aproveitam para realizar essa missão.

5.5. Facilidades vislumbradas

Em um nítido contraste com as 189 aparições referentes à categoria “desafios”, foram identificadas apenas 19 ocorrências para a categoria relativa às facilidades da perspectiva de articulação entre as disciplinas escolares e a EDH. Uma vez mais, merece realce a difícil realidade de trabalho que as/os professoras/es dizem encontrar. Apesar disso, elas/es parecem explorar ao máximo as facilidades que esse contexto pode eventualmente oferecer.

Uma delas seriam as condições materiais de trabalho que algumas escolas disponibilizariam. Como foi indicado no subcapítulo anterior, essa disponibilidade constitui uma exceção à regra geral, na perspectiva das/os entrevistadas/os. No entanto, ela faria parte da realidade de algumas/uns educadoras/es, como César.

O [referência confidencial à escola em que o professor atua] é uma oportunidade muito boa, porque existem condições de trabalho. Você pode pedir xerox a cada aula, sua prova pode ter 5, 6 páginas, o que o estado não me permitia. Então, você faz um trabalho com qualidade teórica com seus alunos, você pode levar um excerto de um texto de Bourdieu para eles lerem logo, um aluno consegue... Não é questão só de capital cultural, é questão de condições de estudo, porque ele tem a biblioteca, ele tem um lugar. Se ele não tiver escrivaninha em casa, ele vai ter um lugar para estudar e sentar. (César, professor de sociologia)

Embora essas condições digam respeito ao exercício do magistério, amplamente considerado, é evidente que elas podem influir negativa ou positivamente nas iniciativas relacionadas à EDH. Isso porque esta exige o atendimento mínimo de condições materiais de trabalho, especialmente se a opção metodológica for a realização das oficinas pedagógicas em direitos humanos.

De acordo com grande parte das/os educadoras/es, outra facilidade seria a maior autonomia de trabalho que a rede pública de educação ofereceria. Essa maior liberdade viabilizaria a orientação do trabalho para a perspectiva da EDH. Entre outras formas, essa autonomia se expressaria na liberdade de adaptar o currículo às necessidades sentidas pela/a professor/a ou na ausência de uma supervisão mais direta das instâncias de direção e coordenação da escola:

Eu acho que eu tenho mais espaço pra tomar as minhas iniciativas, porque quem faz o programa ao longo do ano, por exemplo, sou eu. Geralmente, nas instituições particulares já vem aquele programa pronto que eu sigo, né? Há uma cobrança de dentro em cima desse programa. Na pública também se espera que você cumpra,

mas como eu consigo desenvolver o programa, eu consigo colocar questões que eu acredito que sejam relevantes pra formação da cidadania. (Lara, professora de geografia)

Nunca tive essa preocupação de cumprir material didático e sempre deixei isso claro. Lá na escola a gente tem essa autonomia, de fazer as coisas assim dentro de sala de aula, até porque a gestão não vai muito na nossa sala [...] (Rose, pedagoga)

A existência de parâmetros institucionais voltados à EDH nas escolas também foi indicada como uma facilidade. Na visão de algumas/ns entrevistadas/os, esses parâmetros serviriam para legitimar o trabalho nesta perspectiva. Nesse sentido, deve ser reconhecida a importância tanto dos documentos jurídicos referidos no capítulo 1 (PNDH, PNEDH etc.), quanto de iniciativas institucionais como a eleição da intolerância religiosa como assunto da redação do ENEM em 2016:

Parâmetro legal é bom, porque pelo menos você fala: “tô fazendo isso aqui, mas o governo tá dizendo que é para fazer, tá”. Por exemplo, essa minha pesquisa sobre gênero né. Se fosse pelo diretor da escola, não fazia, porque ele sabe o que eu tô cutucando. Eu falo: “olha, tem um parâmetro que [diz que] a gente que tem que trabalhar gênero, diversidade, tem um parâmetro legal”. (Nina, professora de sociologia)

Luna: [...] Po, esses dois últimos temas [violência contra a mulher e intolerância religiosa] ajudaram bastante a legitimar [o nosso trabalho], né. Não que não houvesse antes, mas agora a gente tem mais propriedade: “oh, vamos falar de intolerância, sim”.

Diego: Porque tá caindo.

Luna: Porque tá caindo. Infelizmente, o ENEM acaba sendo um.

Diego: Pretexto aí.

Luna: Um pretexto, um contexto e um norteador do nosso currículo, né. Então a carinha com que ele vem legitima um monte de iniciativa na escola. (Luna, professora de sociologia)

Como visto antes, uma facilidade trazida pelas/os educadoras/es de algumas disciplinas se relacionou com um lugar privilegiado que estas teriam para abordar a EDH. Este seria especialmente o caso da disciplina de sociologia, cujas professoras e cujo professor reconheceram unanimemente esse lugar diferenciado. Segundo os próprios relatos, a disciplina teria uma conexão temática “privilegiadíssima” com a EDH (Luna), porque “todos os componentes curriculares da sociologia dialogam com as questões de direitos humanos” (Nina). Embora tenha sido defendido aqui que o privilégio não residiria no conteúdo curricular em si, há que se considerar que o programa de sociologia pode oferecer

maior *abertura* à perspectiva da EDH, tornando mais *intuitiva* a tarefa de construção de pontes, para aquelas/es dispostas/os a fazê-lo.

Neste ponto, é curioso notar a perspectiva de Luna e Nina, para as quais, estranhamente, uma facilidade da sociologia seria a condição de “pária” que a disciplina teria na escola. Isso aliviaria a pressão da cultura escolar por um ensino conteudista, facilitando o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. É interessante ver como as educadoras ressignificam seu “status” inferior e o enxergam como uma oportunidade de atuar mais livremente:

Tem professor de biologia que fica implicando com a gente: "ah, porque vocês de sociologia não têm compromisso, são submatéria que não quase não cai no ENEM". Graças a Deus, porque eu sou livre, vou fazer o que eu quiser. Eu agradeço a Deus todos os dias que eu sou pária do ensino médio [...] (Nina, professora de sociologia)

Me agrada muito a liberdade das minhas disciplinas, porque as outras disciplinas, às vezes, têm que dar conta de um conteúdo muito mais denso e extenso, e eu não. Como a gente tem um lugar meio *outsider* no currículo escolar da educação básica, a gente tem mais liberdade. (Luna, professora de sociologia)

Uma facilidade que surgiu em comum foi a receptividade que as/os alunas/os apresentam quando se busca aproximar o conteúdo programático da realidade vivida por elas/es. Os exemplos indicados ao longo do capítulo mostram nitidamente essa percepção. Seria o caso do professor Rômulo, quando aborda relações de trabalho com alunas/os já inseridas/os no mercado de trabalho, ou da professora Luna, que diz encontrar mais facilidade no ensino ao abordar músicas conhecidas pelo alunado. Em determinados casos, essa facilidade poderia vir inclusive da tematização de questões mais sensíveis, como a violência policial:

Falar da violência policial, falar do tráfico, de repente seria até um pouco mais fácil, porque não deve ter tanto problema assim. Não tem, porque é uma coisa do dia a dia deles, sem entrar em juízo de valor e tal. Acho que seria mais fácil. (Alberto, professor de música)

Embora tenham sido mencionadas pontualmente durante as entrevistas, algumas facilidades merecem destaque em razão de sua natureza e das reflexões que suscitam. Nesse sentido, uma das facilidades mais interessantes foi indicada pelo professor César, de sociologia. Para ele, uma perspectiva mais teórica, autoral e interpretativa do ensino de sociologia encontraria mais receptividade nas/os alunas/os, especialmente em se tratando de assuntos controversos:

[Essa perspectiva] faz com que eu não tenha dificuldade, por exemplo, com alunos que às vezes que têm uma determinada perspectiva religiosa. Porque ele entende: "Ah, entendi, esse tema eu posso analisar dessa forma." "Também posso não analisar dessa forma?" "Pode, tem outros autores..." É honesto dizer isso, porque tem mesmo. (César)

Essa fala leva a refletir que a compreensão sobre o ensino das disciplinas escolares poderia influenciar o impacto da EDH. Uma perspectiva teórica, autoral e interpretativa, que mostre às/aos alunas/os as diferentes “lentes” com que cada tema pode ser enxergado, não apenas seria mais intelectualmente honesta, mas enfrentaria menos resistência política, no entendimento de César.

Essa consideração parece sugerir que a forma mais politicamente efetiva de educar em direitos humanos não seria favorecer *a priori* uma determinada tendência política do educador, mas oferecer para as/os alunas/os um amplo panorama de “lentes” e instigá-las/os a refletir criticamente sobre ele.

Essa abordagem intelectualmente honesta – sem deixar de ser politicamente orientada – poderia oferecer também uma proteção contra movimentos reacionários, como o Programa Escola Sem Partido. Isso porque tornaria mais difícil a alegação de que as/os professoras/es se valem da audiência cativa das/os alunas/os para a promoção de seus interesses ideológicos.

Outra facilidade inserida nesta parte final seria aquela mencionada por Ricardo. Segundo ele, existiria uma “facilidade política” na atuação com a EDH. Como o campo ainda é pouco explorado, essa atuação geraria um “destaque profissional” e ofereceria uma série de oportunidades profissionais, muitas vezes financiadas pelos interessados (revistas, editoras, faculdades etc.):

Eu acho que seria hipócrita da minha parte falar que não existe isso [facilidade], porque existe também. Eu ganho um destaque profissional por estar trabalhando com isso [...] Eu tenho ganhado muito espaço porque eu trabalho com isso, acaba sendo uma facilidade, uma facilidade política. [...] A facilidade de ter um livro publicado, com pessoal me pagando para ter um livro publicado. Quando a maioria das pessoas na mesma idade, na fase que eu, estão correndo atrás da primeira publicação, eu estou indo para a quarta, né. Facilidade de ser um tema que está crescendo exatamente na posição de ser oposição a um discurso conservador que está crescendo também, e isso faz com que tenha mais livros se interessando por mim, mais editores, mais lugares para dar palestra, espaço de formação não falta. (Ricardo, professor de química)

Por um lado, essa “facilidade política” demonstra que a EDH vem despertando cada vez mais interesse, com sua “oposição a um discurso conservador”. Por outro, o fato de que a atuação na perspectiva da EDH ainda traria um diferencial profissional e abriria várias portas significa, indiretamente, que o exemplo de Ricardo seria uma exceção à regra geral e que o tema ainda seria objeto de pouca atenção nos cursos de formação de ciências. Como apontado anteriormente, isso confirmaria o diagnóstico realizado por Candau e Sacavino (2010, p. 128), no sentido de que a EDH ainda não teria conquistado o devido espaço na formação inicial e continuada de professoras/es.

Uma última facilidade teria a ver com o perfil das/os alunas/os. De acordo com a professora Luna, o fato de ela ter algumas/ns alunas/os negras/os empoderadas/os facilitaria a abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula. Por não se identificar como negra, ela se sentiria mais confortável em abordar temas como o racismo a partir da fala delas/es:

Às vezes eu pergunto: “como você se entende?” Porque tem aluno que eu, na minha inferência do que é ser negro, [acho que são] alunos e alunas negros e que não se entendem como negros. E eu confesso que eu tenho um pouco de dificuldade de como reagir com isso. Mas aí eu falo sobre colorismo e o que tem me ajudado muito, cada vez mais? Eu tenho alunas e alunos empoderadas e que falam: “você é negro, sim, porque negro não é só quem tem a pele retinta e tudo mais”. Isso é muito bom, ainda mais eu como branca [...] Então isso às vezes me deixa sem tanta desenvoltura para abordar a questão do racismo. Mas me deixa muito feliz quando alunos me ajudam, porque quando é um aluno ou uma aluna falando, é outra recepção por parte deles. (Luna, professora de sociologia)

Como pode ser reparado, a participação dessas/es alunas/os não favoreceria apenas a recepção das/os demais. Ela também facilitaria o trabalho de Luna, na medida em que essas/es alunas/os estariam ocupando o lugar de fala e representando a negritude a partir de sua própria experiência. Isso ajudaria a administrar a falta de “desenvoltura” que a professora sente ao abordar temas como o racismo. Esse exemplo demonstraria como a EDH pode iniciar um círculo virtuoso, formando multiplicadores que ajudam a pauta dos direitos humanos a avançar, tanto para a escola quanto para fora dela.

Feita essa consideração, é importante também notar que Luna não se esquivava de seu papel como educadora. Apesar de contar com a ajuda das/os alunas

para superar uma dificuldade, ela não deixa de abordar e conduzir o tema do colorismo³³. Em outras palavras, ela pode conferir um protagonismo à fala dessas/es alunas/os, mas não deixa que ele se transforme em um monólogo no qual se invertem os papéis distribuídos em sala de aula. Esse equilíbrio parece essencial para a EDH.

Tendo sido abordados os desafios que as/os professoras/es buscam superar e as facilidades que elas/es desejam aproveitar, serão mostrados adiante aqueles resultados que elas/es observam na sua prática pedagógica.

5.6. Síntese dos resultados percebidos

De acordo com algumas/uns professoras/es, seria difícil estimar o impacto que as iniciativas de EDH podem ter. Isso porque o resultado obtido com elas pode variar em função de vários fatores, com destaque para a receptividade das/os alunas/os. Assim, essas iniciativas acabariam por atingir de forma heterogênea o público-alvo:

É interessante perceber que a gente não dá conta de avaliar qual impacto que isso [a EDH] vai ter, qual a maneira que eles vão assimilar essas discussões [...] A gente nunca vai atingir de forma homogênea, mas eu acho que a gente precisa, enquanto professores que se propõem a tentar uma outra abordagem pedagógica, ter um pouco mais de tranquilidade e não se desmotivar quando de repente a resposta em geral não é tão positiva. (Sophia, professora de química)

Apesar dessa necessária consideração, o planejamento das atividades de EDH tem em vista alguns resultados esperados, tais como “a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade” (BRASIL, 2007). Nesse sentido, as/os entrevistadas/os indicaram práticas que teriam buscado atender a essa expectativa.

Essas práticas levaram a uma série de diferentes reações. Ao colocar em cheque os estereótipos sociais e questionar o senso comum, elas teriam não

³³ De acordo com Sousa et al. (2016), o colorismo é a forma de discriminação racial que “*a priori* toma como referência a cor da pele para determinar o tratamento recebido socialmente. Dessa forma, uma pessoa considerada parda, por se aproximar mais do tom de pele branco, sofrerá menos racismo que uma com o tom de pele mais escuro. Tais variações qualitativas, como quantitativas, do preconceito influem na subjetivação das mulheres e homens negros”. Os autores mencionam que o termo colorismo é muito usado no movimento feminista negro, mas são poucas as referências acadêmicas nacionais.

raramente suscitado reações de desconforto ou até mesmo de aversão nas/os alunas/os. De outro lado, elas teriam conseguido, a partir de sua metodologia ativa e participativa, engajar essas/es alunas/os em debates sobre temas polêmicos e sensibilizá-las/os para os direitos humanos, muitas vezes mobilizando fortes sentimentos:

[O filme] "Hoje eu não quero voltar sozinho" eles adoram... O ponto do selinho é o ponto... Assim, já tive caso de meninos saírem da sala, eles não aguentam, é um selinho, mas neles dá um negócio assim... Então dá o que falar, eles ficam o mês inteiro falando do filme, é bem legal. (Luna, professora de sociologia)

Pedi que eles anotassem as reações [ao projeto sobre gênero]. Inclusive dizer se chorou, teve muita reação assim [...] (Nina, professora de sociologia)

[Abordando o tema “cidade como valor de uso e como valor de uso e como valor de troca”], eu fiz um trabalho em grupo que era pros alunos pesquisarem e fazer seminário [...] Os alunos foram entrevistar moradores que tinham sido removidos com relação a essas obras da olimpíada e da copa, sabe? Se envolveram tanto no trabalho, achei tão bacana, tinham histórias pra contar. [...] Foi um trabalho que me emocionou, que dava pra transformar em livro. (Stela, professora de sociologia)

Um dos resultados que essas práticas teriam seria a gradual mudança de mentalidade das/os alunas/os. Essa mudança seria expressa de diferentes formas. Claramente, uma delas seria a superação de atitudes preconceituosas e o empoderamento para administrar situações discriminatórias:

Diego: Você já teve o *feedback* de algum aluno que passou por essa mudança qualitativa ao longo do ano, que se transformou e deu um retorno pra você?

Luna: Sim, muito bonitinho: “Professora, eu era machista pra caramba, desculpa”. (Luna, professora de sociologia)

[No ano que vem os meus alunos] estarão no 5º ano. Alguns já têm um posicionamento mais firme. Assim, alguém fala: “Você não pode fazer isso, mulherzinha, não sei o que”. [Elas respondem]: “É, sou mulher. Por que, ‘mulherzinha’ é xingamento?” (Rose, pedagoga)

Parece que essa mudança de mentalidade também seria expressa na compreensão, por parte do alunado, sobre a “peça” que ele representa no “quebra-cabeça” social, como diria o professor César. Em outras palavras, ela se manifestaria quando a/o aluna/o entende o papel social – no mais das vezes desfavorecido – que ocupa:

[Eu tive um aluno que trabalhava no McDonald’s que] começou a falar: “É isso que o senhor falou mesmo, em termos de relações trabalhistas”.

Diego: Sobre que aspecto ele estava falando?

Rômulo: Em termos de exploração da mão de obra, sucateamento da mão de obra.
(Rômulo, professor de história)

Essa transformação no nível da mentalidade teria como efeito, muitas vezes, a mudança da prática social das/os alunas/os. Esse resultado foi mencionado com frequência pelas/os educadoras/es. Caminhando na perspectiva da formação de sujeitos de direito, as/os alunas/os teriam começado a exercer um papel mais ativo e crítico em diferentes ambientes, tanto na esfera pública quanto na privada:

[Uma vez eu] falei pros meus alunos que antibiótico não serve pra vírus, só serve pra bactéria, então se o médico te disser que você tá com virose, você não precisa tomar antibiótico, antibiótico não mata vírus. Aí eu tive uma aluna lá em Bangu, que estava doente e o médico disse que ela estava com virose e passou antibiótico pra ela. Ela falou assim: “eu não vou tomar esse remédio porque a minha professora falou que esse remédio não serve pra vírus, só serve pra bactéria e ela disse que, quando a gente tá assim, a gente tem que fazer um exame de sangue, que você tem que ver os meus leucócitos.” [...] Tá vendo, essa multiplicou, essa ouviu o que eu falei na sala de aula e levou a frente. Então ninguém da família dela vai ser passado pra trás nesse aspecto, ela vai conseguir ajudar. (Nise, professora de ciências)

Esses dias ele [um aluno] falou pro pai dele assim: “por que você não pega o seu suco?” Aí ele: “ah, sua mãe vai trazer”. “É que a minha mãe trabalha muito, ela passa, ela lava, ela faz a comida, ela me acorda pra ir pra escola, não sei o que.” “É, mas eu trabalho pra trazer o dinheiro pra comida” “É, isso é importante, mas mesmo sem ganhar, ela trabalha” [...] Acho que a criança chocou o pai, né, porque uma criança de 8, 9 anos dizer “olha só como tá, onde você tá errando”, mas sem ser grosso, né, tipo, “minha mãe trabalha muito”, acho que aborda uma questão de gênero. (Rose, pedagoga)

Como pode ser notado, essa transformação na prática das/os alunas/os muitas vezes se opõe à cultura enraizada em determinadas instituições, eventualmente desestabilizando o seu funcionamento normal. Esse poderia ser o caso da última fala, na qual é contestada a desigualdade de gênero existente na mencionada família. Um outro exemplo instigante seria relativo à igreja:

Para você ter uma noção, no primeiro período uma menina trocou de igreja porque pastor não aceitou que ela fizesse trabalho sobre sexualidade. [...] Ela falou: “Eu falei para o pastor que eu estou numa universidade que é a melhor do meu estado, é uma universidade pública federal, eu estou para aprender. Eu não posso simplesmente largar a quantidade de coisa que eu tenho para aprender por conta da igreja. Você não me aceita como eu sou, eu vou trocar de igreja”. Ela trocou de igreja e levou o marido junto. (Ricardo, professor de química)

No que diz respeito à escola, projetos inseridos na EDH podem, como diria a professora Nina, “futucar” a cultura institucional. Como consequência, surgiria outro efeito normalmente apontado pelas/os educadoras/es: o desconforto da equipe pedagógica. Como foi indicado no subcapítulo relativo aos desafios para a EDH, esse desconforto poderia, em alguns casos, assumir a forma de uma nítida resistência ideológica (p.ex., resistência de natureza religiosa).

No entanto, é interessante perceber que ele também pode resultar simplesmente de uma dificuldade que as/os professoras/es encontram com as/os alunas/os que passam a exercer um papel diferente. Como diria a professora Stela, quando as/os alunas/os passam a exercer efetivamente a cidadania sobre a qual aprendem, isso parece tirar a equipe pedagógica de sua zona de conforto e gerar resistência. A fala da pedagoga Rose ilustra esse entendimento:

Nas reuniões, eu falei: “gente, mas eu amo a Naiara, meu orgulho é a Naiara”. [Eles responderam:] “Rose, não tem como, ninguém vai aguentar ficar com a Naiara”. Até hoje pra mim a Naiara é ótima. Assim, ela tem uma articulação muito boa e também presta atenção nessas coisas [relativas aos direitos humanos]. Então tipo: “você não vai fazer isso porque isso é de menina.” “Não, a tia falou que você pode fazer o que você quiser e eu conheço gente que faz outras coisas.” Às vezes ela vai tentando exemplificar e convencer o outro, e isso atrapalha um pouco a aula de quem quer seguir só conteúdo, né. (Rose, pedagoga)

Um último resultado das práticas pedagógicas em EDH merece destaque. Ele diria respeito ao impacto que essa proposta educativa pode ter na sociedade em geral. Em outras palavras, ele se refere à ajuda que ela pode oferecer para a afirmação de uma cultura de direitos humanos entre as pessoas:

Por mais que seja difícil, eu vejo muita mudança que a gente tem visto na sociedade e por isso que querem cortar sociologia do ensino médio, né. Você tem juventude mais crítica, até com a questão política mesmo [...] Óbvio que não sei medir isso, né, mas eu penso que tem algum dedo aí da sociologia e da filosofia no ensino médio [...] Então você vê que você educa... Essa coisa de você debater, de você estar pensando, isso até no seu ambiente familiar, entendeu? [...] Isso vai gerando uma outra postura nas pessoas. Não estou falando da minha casa, se gera na minha casa, também gera nos alunos, né. (Nina, professora de sociologia)

Embora Nina tenha mencionado a sociologia e a filosofia, pode ser compreendido que a transformação social a que ela se refere seria fruto de uma perspectiva crítica de educação. Nesse sentido, outras disciplinas escolares

inseridas na abordagem da EDH poderiam também contribuir para esse processo de mudança.

Esse seria um “trabalho de formiguinha”, como diria a professora Rosângela, de história. Ou seja, seria um esforço gradual e com um retorno por vezes modesto. Não obstante, uma correlação poderia ser eventualmente estabelecida entre a EDH, amplamente considerada, e o fortalecimento de alguns valores e comportamentos, assim como de algumas pautas na sociedade. Em última instância, essa é a expectativa da EDH, que parece ser compartilhada pelas/os educadoras/es entrevistadas/os.

6

Considerações finais

Nestas considerações finais, vale a pena retomar, brevemente, a linha narrativa construída ao longo do trabalho. Como indicado no primeiro capítulo, esta dissertação buscou oferecer uma contribuição para a educação em direitos humanos. Nesse sentido, tentou acessar a percepção de quinze educadoras/es previamente sensibilizados para essa proposta educativa, a partir da realização de entrevistas individuais semiestruturadas e da análise de conteúdo do material obtido. O objetivo geral da pesquisa foi compreender quais seriam, na visão das/os entrevistadas/os, as possíveis articulações entre o conteúdo curricular de suas disciplinas escolares e a EDH, assim como de que forma essas/es educadoras/es as colocariam em prática na sala de aula. A expectativa era que esse trabalho representasse não somente um aporte científico para a EDH, mas também uma eventual fonte de pesquisa e de formação continuada para as/os professoras/es que desejam atuar nessa perspectiva.

No capítulo 2, foi apresentada uma revisão da literatura sobre a EDH, a fim de mostrar quais são os referenciais teóricos, metodológicos e legais que alimentam o campo e que subsidiaram a análise das entrevistas realizadas. Nesse sentido, iniciou-se o capítulo com um panorama histórico do desenvolvimento da EDH, tanto no plano internacional quanto em âmbito nacional. Na sequência, buscou-se uma delimitação conceitual da EDH, assim como dos aspectos metodológicos que a caracterizam, a partir de algumas referências (ANDRADE e LUCINDA, 2011; CANDAU e SACAVINO, 2010; MADGENZO, 2000; entre outras). Por fim, foram apresentados os desafios enfrentados hoje pelos direitos humanos, em geral, e pela EDH, em particular.

No capítulo 3, foi reservado espaço e conferida importância ao perfil das/os entrevistadas/os, uma vez que ele influencia a construção da realidade percebida por elas/es. Em seguida, foram captadas as percepções fundamentais delas/es sobre o papel da escola, sobre os direitos humanos e sobre a EDH. No que se refere ao primeiro ponto, pôde ser reparada nas falas uma divisão entre o que a

escola deveria ser, como modelo ideal, e o que a escola é, como realidade prática. Quanto ao primeiro aspecto, a maior parte das falas convergiu no sentido das pedagogias críticas, sendo a educação concebida predominantemente como um instrumento voltado a despertar uma consciência crítica sobre a realidade social e a promover a sua transformação.

No que diz respeito ao que a escola é, dominou o entendimento de que ela seria, em larga medida, uma instância de controle e reprodução sociais. Desafiada pela carência de estrutura e por uma política educacional conservadora, ela não conseguiria criar, na maior parte do tempo, um sentido para a experiência escolar, muito menos alcançar o ideal do que ela deveria ser. Quando não encarada como um “local de fuga” ou como um “depósito de crianças”, ela seria apenas um espaço para uma “segunda socialização”.

No que respeita à compreensão das/os professoras/es sobre direitos humanos, foi evidenciado que as respostas variaram consideravelmente. Entretanto, pode-se dizer que nenhum/a participante concordou com os “discursos de resistência” (VIEIRA, 2009). No geral, as falas convergiram para um entendimento segundo o qual os DH seriam um instrumento de garantia da dignidade humana, no que dialogaram com o conceito trazido pela DUDH. Embora tenham sido citadas as variadas gerações ou dimensões dos DH, viu-se que a maioria das/os entrevistadas/os fez referência aos direitos civis, políticos e sociais, sendo que os direitos culturais receberam pouca atenção, ao menos nessa etapa das entrevistas. Além disso, direitos importantes, como o direito à vida e o direito à educação, apareceram muito pouco. Neste ponto, foi ainda verificado que nenhum/a educador/a se referiu à EDH como um direito humano em si. Por fim, notou-se que as referências a características importantes dos DH, como a interdependência, assim como a documentos internacionais de relevância, como a DUDH, foram exceção nas falas.

Como visto na sequência do capítulo, a compreensão de EDH indicada pelas/os entrevistadas/es também variou razoavelmente. Não obstante, a maioria demonstrou ver a EDH como uma expressão geral das pedagogias críticas, ecoando o seu entendimento sobre o papel da escola. Em menor número, algumas/ns chegaram a citar expressamente os aportes teóricos do campo, tendo feito referência, entre outras, à dimensão do “educar para o nunca mais”. Como observado durante a análise, foi compartilhada por quase todas/os a percepção de

que a EDH deveria promover uma sensibilidade empática nas/os educandas/os, a partir de um desenvolvimento emocional. Foi ainda recorrente o entendimento de que essa sensibilidade deveria empoderar as/os educandas/os para uma participação ativa na vida social, em um novo diálogo com os fundamentos da EDH.

No capítulo 4, foram então apresentadas em detalhe as articulações que as/os educadoras/es estabeleceram entre o conteúdo curricular das suas disciplinas escolares e a EDH. Foram ainda investigadas as práticas pedagógicas que seriam capazes de aproveitar essas articulações, ao ver dessas/es entrevistadas/os. Por sua vez, o capítulo 5 realizou uma análise sistemática do que foi apresentado no capítulo anterior, acrescentando ainda as facilidades, os desafios e os resultados percebidos pelas/os entrevistadas/os. Cruzando as percepções colhidas, observando os padrões surgidos e analisando o material derivado, esse capítulo representou metaforicamente o coração da pesquisa.

Neste momento final, será desenvolvida uma breve reflexão sobre os aspectos mais importantes da análise. Em seguida, serão devidamente reconhecidas as limitações que este trabalho apresenta e expostas as questões surgidas durante a pesquisa. Por fim, será reservado um espaço para uma nota de caráter pessoal. No que diz respeito aos aspectos mais importantes da análise, cabe retomar, inicialmente, a interpretação que assumimos, no sentido de que a recorrência de determinadas perspectivas temáticas – classe, raça, gênero e religião – pode ser reflexo de um cotidiano escolar intensamente marcado por atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias em relação a essas características identitárias (MAZZON, 2009).

Diante de uma realidade como essa, assume cada vez maior importância a realização de pesquisas que sejam capazes de mapear esse contexto de preconceito/discriminação, avaliar em que medida ele afeta o bem-estar e o desempenho escolar dos alunos e, por via de consequência, subsidiar políticas públicas que posam combater esse quadro. Os resultados dessa pesquisa parecem atestar essa importância, razão pela qual deixamos a sugestão de que se invista nessa frente.

Outro aspecto destacado ao longo da análise foi o processo de construção das relações temáticas entre o conteúdo curricular das diferentes disciplinas e a EDH. Como indicado, ele partia de uma contextualização orientada para o

atendimento, expresso ou implícito, das dimensões dessa proposta educativa, numa inversão do tradicional olhar para o fazer pedagógico. Nesse sentido, esse processo não seria, ao menos de acordo com o que encontramos, uma exclusividade de algumas disciplinas, mas uma possibilidade oferecida para todas elas. A concretização dessa possibilidade dependeria, diretamente, do papel da/o educadora/or em explorar as alianças existentes entre o programa ministrado e a EDH.

Essa talvez tenha sido a reflexão mais importante da análise, porque vai de encontro à eventual suposição de que a EDH constituiria uma tarefa a ser cumprida apenas pelas/os professoras/es da área de ciências humanas. É possível que o conteúdo curricular de determinadas disciplinas apresente maior abertura à referida contextualização, tornando mais intuitiva a tarefa de educar em direitos humanos. No entanto, professoras/es de outras disciplinas podem aproveitar a sua margem de ação, como constatado neste trabalho.

Uma última parte da análise que merece destaque neste momento é a que se refere aos desafios à EDH, surgidos na fala das/os entrevistadas/os. Como visto, eles não seriam poucos e iriam desde obstáculos de natureza conjuntural (p.ex., conservadorismo da política pública educacional), passando por aqueles de caráter material (p.ex., ausência de material adequado para o ensino) e chegando àqueles relativos ao plano simbólico (p.ex., cultura escolar). Neste último aspecto, deve ser conferida especial atenção aos relatos que denunciaram o despreparo, o desinteresse ou até mesmo a franca resistência dos próprios funcionários escolares (professoras/es, diretoras/es etc.) em relação à EDH. Essas características, percebidas pelas/os entrevistadas/os, representaram um grande, senão o maior desafio enfrentado.

Essa percepção indica a urgência de que a EDH seja trabalhada nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es. Neste passo, vale lembrar que, embora tenham tomado contato com a EDH durante as suas trajetórias, nenhuma/m entrevistada/o conheceu essa proposta educativa através da grade curricular de suas respectivas faculdades.

Uma abordagem adequada durante a etapa formativa teria o potencial de sensibilizar os atores da equipe pedagógica para a EDH, fazendo com que eles, pelo menos, não fossem os próprios autores das atitudes preconceituosas e/ou das práticas discriminatórias existentes no espaço escolar. Nesse sentido, seria

importante a adoção de uma perspectiva formativa abrangente, que também acolhesse diretoras/es de escola, coordenadoras/es pedagógicas/os e funcionárias/os técnicas/os, uma vez que, de acordo com as/os entrevistadas/os, esses agentes escolares podem também representar uma considerável barreira às iniciativas de EDH e, de modo geral, à institucionalização de uma cultura de respeito aos direitos humanos na escola.

Ainda no que diz respeito a este aspecto, é importante asseverar a necessidade de uma formação especificamente voltada para a EDH. Nesse sentido, tomamos com reserva a perspectiva demonstrada por Evandro e Stela, no sentido de que as suas respectivas experiências no magistério e na militância tornariam dispensável uma experiência formativa específica. Com efeito, a EDH apresenta particularidades, tanto no plano teórico quanto metodológico, as quais não são apreendidas de forma espontânea. Tanto é assim que, mesmo no grupo de professoras/es entrevistadas/os – previamente sensibilizadas/os para a proposta e geralmente pós-graduados –, foi sinalizado um desconhecimento de questões importantes, tais como as características próprias dos DH (p.ex., a interdependência), os documentos internacionais sobre a matéria e o fato de que a EDH constitui um direito humano autônomo.

Neste momento final, devem ser ainda reconhecidas as limitações do presente trabalho. Uma delas é a restrição dos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa, os quais se resumiram às entrevistas individuais semiestruturadas com quinze professoras/es e à análise documental de referências normativas da EDH. Não há dúvida de que a reunião de um número maior de sujeitos de pesquisa, a contemplação de outras disciplinas escolares (p.ex., matemática), assim como a observação *in loco* das práticas pedagógicas relatadas, seriam capazes de produzir uma riqueza de dados que não foi possível alcançar nesta dissertação.

No mesmo sentido, abordagens de pesquisa de outras naturezas poderiam responder a questões que surgiram durante a própria investigação, contribuindo também para a EDH. Assim é que, por exemplo, a realização de uma pesquisa quali-quantitativa, que se destinasse a verificar a presença da EDH no programa dos cursos de licenciatura e de pedagogia em âmbito estadual ou mesmo nacional, permitiria responder com relativa segurança o grau de inserção dessa proposta educativa nos espaços de formação. Essa foi uma questão levantada ao longo da

pesquisa e que mereceria futuros investimentos. Os resultados obtidos poderiam oferecer um panorama do assunto e eventualmente servir para que as diferentes faculdades viessem a adaptar a sua grade curricular, caso julgassem adequado.

Da mesma forma, um mapeamento quantitativo responderia a outra questão surgida durante a pesquisa: qual é o grau de sensibilização de educadoras/es para a EDH, no Brasil? Realizado por meio de um possível *survey*, esse mapeamento daria um quadro geral interessante. Os resultados dessa pesquisa não somente contribuiriam para a literatura científica, como também permitiriam identificar educadoras/es que trabalham nessa frente, tarefa que não é simples. Com essas/es educadoras/es, novas investigações qualitativas poderiam ser conduzidas em um segundo momento, contribuindo frutiferamente para a EDH.

Dessa maneira, buscou-se acrescentar às investigações que vêm sendo feitas no domínio da EDH, sem se perder a consciência de que este trabalho deve ser complementado por pesquisas que tenham escopo mais amplo, recursos metodológicos mais variados e objetivos porventura mais ambiciosos. Apesar disso, espera-se que, à luz dos resultados de pesquisa obtidos e da análise realizada, este trabalho tenha sido capaz de oferecer a contribuição esperada.

Por fim, reservamos um espaço para uma nota pessoal. Ao longo deste trabalho de pesquisa, não foram poucos os momentos de provação. Para além dos desafios técnicos inerentes a qualquer projeto dessa natureza, a conjuntura política, social e econômica dos últimos dois anos, no Brasil e no restante do mundo, testou a crença em um futuro no qual uma cultura de respeito aos direitos humanos seja uma realidade.

Assim é que, neste curto intervalo de tempo, houve, no cenário mundial, o agravamento da crise de refugiados, a eleição da figura de Donald Trump para a presidência dos EUA e o cometimento de novos ataques terroristas, tanto na Europa quanto em outros lugares do globo. No panorama nacional, houve o *impeachment* da presidenta Dilma, a aprovação de medidas legislativas contestáveis, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, assim como a revelação de novos capítulos do que parece ser uma história de corrupção institucionalizada no país.

Neste contexto, o papel da educação na transformação da realidade social parecia, muitas vezes, uma simples utopia. Por sua vez, um trabalho de pesquisa que buscava contribuir para a EDH parecia não ter, nessas ocasiões, muito

sentido. Nesses momentos desalentadores, serviu como um oásis no deserto a compreensão de que a esperança é um imperativo histórico e existencial, como Paulo Freire ensina na frase que destacamos na epígrafe deste trabalho.

Segundo ele, a realidade histórica e o ser humano estão ambos destinados a se transformar, em virtude de sua própria natureza. Que essa esperança seja capaz de inspirar, como educadoras/es, a nossa luta diária pela afirmação dos direitos humanos, dentro e fora de sala de aula, assim como a realização de pesquisas que caminhem, cada vez mais, no horizonte da EDH.

Referências Bibliográficas

ALVES, J. A. L. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

AMARAL, L. Temer diz que 'valeu a pena' instituir reforma no ensino médio por MP. **G1**, Brasília, 20 dez. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-diz-que-valeu-a-pena-instituir-reforma-no-ensino-medio-por-mp.ghtml>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

AMORIM, F. PEC do Teto é aprovada em votação final e congela gastos por 20 anos. **UOL**, Brasília, 13 dez. 2016. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congela-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

ANDRADE, M. **Tolerar é pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

_____.; LUCINDA, M. C. Oficinas pedagógicas em direitos humanos: uma aposta de formação política com grupos populares. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em tempos difíceis**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 253-272.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARAÚJO, C. M. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ATAQUES terroristas deixam centenas de mortos em 2016. **Jornal Nacional**. 22 jul. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/07/ataques-terroristas-deixam-centenas-de-mortos-em-2016.html>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAXI, U. Educação em direitos humanos: Promessa do terceiro milênio? In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 227-244.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: De que se trata? **DHnet – Direitos Humanos na Internet**, Boletim de Capacitação 01, out. 2001. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/dados/boletins/edh/br/boletim1.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BORGES, D. Juristas questionam legalidade de coerção para depoimento de Lula. **El País Brasil**, São Paulo, 4 mar. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/04/politica/1457122084_713393.html>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 693-713.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 11/04/2017.

_____. **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

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL tem quase 9 mil refugiados de 79 nacionalidades. **ACNUR**, Brasília, 10 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/brasil-tem-quase-9-mil-refugiados-de-79-nacionalidades/>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. Disponível em <<https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/08/a-didc3a1tica-em-questc3a3o.pdf>>. Acessado em 11/04/2017.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012a.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012c.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a. p. 399-412.

_____. e SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. F. G. et al. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **Escola e Cultura(s): as tensões entre universalidade e multiculturalismo**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007b, Vitória.

_____. et al. Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. In: CUELLAR, R. (Ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina**. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

CARTA de princípios. Fórum Mundial Social. Disponível em http://fsmppoa.com.br/default.php?p_secao=13. Acessado em 9 jun. 2017.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: _____. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CENTRAIS sindicais fazem protestos contra reformas propostas por Temer. **G1**, São Paulo, 22 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/09/cut-e-outras-centrais-sindicais-fazem-protestos-contratemer-pelo-pais.html>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CHADE, J. País deixa Conselho de Direitos Humanos da ONU por 1 ano. **O Estado de S. Paulo**, 1 ago. 2015. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,pais-deixa-conselho-de-direitos-humanos-da-onu-por-1-ano--imp-,1736278>. Acesso em: 31 jan. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONYERS Jr. et al. **Carta ao Presidente Obama**. 1 dec. 2016. Disponível em: https://lofgren.house.gov/uploadedfiles/ltr_nseers_final_12_1_16.pdf. Acesso em: 30 jan. 2017.

CORTINA, A. **Ética mínima: introdução à filosofia prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COSTA, Edson de Oliveira; SANTOS, José Carlos Oliveira. Uma proposta para o ensino de química através da abordagem CTSA: Uma sequência didática para a temática água. In: **Anais do V Encontro Regional de Química & IV Encontro Nacional de Química [=Blucher Chemistry Proceedings]**, p. 85-91. São Paulo: Blucher, 2015.

DaMATTÁ, R. O trabalho de campo na antropologia social. In: **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2011.

De BOTTON, A; ARMSTRONG, J. **Arte como terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

DEURSEN, F. V.. Almanaque de atrocidades 2015. **Superinteressante online**, 19 nov. 2015. Disponível em: <http://super.abril.com.br/historia/almanaque-de-atrocidades-2015>. Acesso em: 31 jan. 2017.

ECHO Factsheet – Syria crisis – September 2016. Disponível em: <https://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/syria_en.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 p. 139-154, março/ 2002.

ELIAS, N. A Sociedade dos Indivíduos (1939). In: SCHRÖTER, Michael. (Org.). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 11-59.

ENTENDA o caso de Edward Snowden, que revelou espionagem dos EUA. **G1**, São Paulo, 2 jul. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/entenda-o-caso-de-edward-snowden-que-revelou-espionagem-dos-eua.html>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ENTENDA o caso – Lava Jato. **MPF**, [2014?]. Disponível em: <<http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

EYNG, A. M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, 2013, 26(2), pp. 245-266.

FELLET, J. Governo Temer suspende negociação com Europa para receber refugiados sírios. **BBC Brasil**, Washington (EUA), 17 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36556393>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA – UNICAMP. Desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição ao debate. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n.4, p. 15-23, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013

FRASSON, M. V., CAMPOS, L. M. A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: desvelando razões de alunos do curso de Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBIO**, v.3, p.1562-1572, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRITZSCHE, P. K. O que significa educação em direitos humanos. 15 teses. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FULL text of Trump's executive order on 7-nation ban, refugee suspension. **CNN**, 28 jan. 2017. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2017/01/28/politics/text-of-trump-executive-order-nation-ban-refugees/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

GAWRYSZEWSKI, B. O programa “escolas do amanhã” e a escola pública para a classe trabalhadora. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 153-175, jul./dez. 2015

GRUPOS protestam contra a PEC 241 em ao menos 15 estados e no DF. **G1**, São Paulo, 24 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/grupos-protestam-contrape-241-pelo-pais.html>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HUNT, A. e WHEELER, B. Brexit: All you need to know about the UK leaving the EU. **BBC News**, 24 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. IBGE, 2012.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, Aug. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200177&lng=en&nrm=iso>

JADE, L. Entenda a crise no sistema prisional brasileiro. **EBC**, 2017. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/especiais/entenda-crise-no-sistema-prisional-brasileiro>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

JESUS, H. **Educação em direitos humanos na escola pública**: um caminho a ser construído. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

KENEALLY, M.; DIEHM, J.. The war in Afghanistan by the numbers. **ABC News**, 15 out. 2015. Disponível em: <<http://abcnews.go.com/International/war-afghanistan-numbers/story?id=34504771>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acessado em 21 abr. 2017.

LIMA, M. de F. M. **Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014)**: aspectos da política e as trajetórias dos alunos. 2016. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

LIVROS analisam e denunciam o golpe de 2016. **RBA – Rede Brasil Atual**, São Paulo, 20 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2016/08/livros-analisam-e-denunciam-o-golpe-de-2016-6892.html>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MAGDENZO, A. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, R. (ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina**. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

MAPA interativo dos ataques terroristas em 2016. [2016?]. 1 mapa virtual. Disponível em: <<http://storymaps.esri.com/stories/2016/terrorist-attacks/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MARTELLO, A. e AMARAL, L.. Proposta do governo permite jornada negociada entre patrões e empregados. **G1**, Brasília, 22 dez. 2016 [2016a]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/proposta-de-reforma->

trabalhista-autoriza-jornada-de-ate-220-horas-por-mes.shtml>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Veja as propostas do governo Temer para a reforma da Previdência Social. **G1**, Brasília, 6 dez. 2016 [2016b]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/veja-as-mudancas-que-o-governo-propoe-com-a-reforma-da-previdencia.shtml>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MAZZON, J. A. (Coord.). **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo: FIPE/USP; Brasília, DF: Inep, 2009.

MERICA, D. et al.. Resistance to Trump's travel ban mounts. **CNN**, 30 jan. 2017. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2017/01/29/politics/donald-trump-travel-ban-resistance/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MONTEIRO, A. **A educação em direitos humanos no Brasil**. Duque de Caxias, 2005. (fotocópia de artigo).

MUJICA, R. M. **Educación no formal y educación en derechos humanos: retos, objetivos, sectores y estrategias**. Lima: IPEDEHP, 2001.

NOVA, A. P. et al.. Juventude e Violência: O papel da Educação em Direitos Humanos. In: VIII Encontro da ANDHEP, 2014, São Paulo. **Anais**. Disponível em: <<http://andhep.org.br/anais/arquivos/VIIIencontro/GT04.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

OAB-RJ pede respeito à legalidade em investigações da Lava Jato. **RBA – Redação Brasil Atual**, São Paulo, 17 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/03/oab-rj-pede-respeito-a-legalidade-em-investigacoes-da-lava-jato-6434.html>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

OECD. **PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#page4. Acessado em 20 abr. 2017.

OLIVEIRA, I. A. et al. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A.. (Org). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariiedade dos agentes implementadores**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ONU. **A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004: Lições para a Vida**. Série Década n.º 1 [ACNUDH]. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos: Gabinete de Documentação e Direito Comparado da Procuradoria-Geral da República, 1999. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Declaração de Viena e Programa de Ação**. Viena, 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em:

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>.

Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Nova Iorque, 2004.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova Iorque, 1966. Disponível em: <<http://dhnet.org.br>>.

_____. **United Nations Declaration on Human Rights Education and Training**. New York, 2011. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>>.

Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **World Programme for Human Rights Education**. New York, 2004. Disponível em:

<<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>>.

Acesso em: 20 dez. 2016.

PAIS, J. M. Grupos juvenis: condutas e imagens. In: CABRAL, M. V.; PAIS, J. M. (coord.). **Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo: resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000**. Lisboa: Celta, 2003.

PARAGUASSU, L. Brasil estuda deixar 34 organizações internacionais para reduzir custos. **Reuters Brasil**, 16 jun. 2016. Disponível em: <<http://br.reuters.com/article/topNews/idBRKCN0Z22Y2?pageNumber=1&virtualBrandChannel=0>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

REARDON, B. A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 61-80.

RELEMBRE os ataques terroristas mais graves em países democráticos. **Jornal Nacional**. 14 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/11/relembre-os-ataques-terroristas-mais-graves-em-paises-democraticos.html>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

RENTELN, A. D. **International Human Rights**. London: Sage, 1990.

RODRIGUES, M. Governo lança reforma do ensino médio; veja destaques. **G1**, 22 set. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

RUSSO, K; ARAUJO, C. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 571-587, set. 2013.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANDEL, M. J. **Justiça: O que é fazer a coisa certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SACAVINO, S. B.. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil.** Rio de Janeiro, 2008, 289 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **11ª Reunião Científica Regional da ANPED SUL** – 24 a 27 de julho de 2016, Curitiba-PR

SILVA, C. R. **A igualdade ainda vai chegar:** desafios para a construção da "cultura do respeito" aos direitos de cidadania do segmento LGBTQT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP para a obtenção do título de Doutor em Educação, 2010.

SOUSA, F. R. G. et al. Feminismo negro e colorismo: estudo interseccional. In: **Anais do XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade [CONAGES]**, Campina Grande – PB, 2016. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/resumo.php?idtrabalho=134>. Acessado em 8 jun 2017.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, J. S. et al. **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SWARNS, R. L. e DREW, C.. Fearful, Angry or Confused, Muslim Immigrants Register. **New York Times**, 25 apr. 2003. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2003/04/25/us/aftereffects-immigrants-fearful-angry-or-confused-muslim-immigrants-register.html>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SYMONIDES, J. **Direitos Humanos: Novas dimensões e desafios.** Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

UNCHR. Global trends: forced displacement in 2015. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

UNESCO. **Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais.** Paris, 1974. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

USA. **Public law 107 – 56 – Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism (USA PATRIOT Act) Act of 2001.** Disponível em: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ56/pdf/PLAW-107publ56.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

UNCLE Sam Asks: "What The Hell Is Going On Here?" in New ACLU Print and Radio Advertisements. **American Civil Liberties Union (ACLU)**, 3 set. 2003. Disponível em: <https://www.aclu.org/news/uncle-sam-asks-what-hell-going-herein-new-aclu-print-and-radio-advertisements?redirect=national-security/uncle->

sam-asks-what-hell-going-herein-new-aclu-print-and-radio-advertisements>.
Acesso em: 30 jan. 2017.

VERRANGIA, D. e SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VIEIRA, O. V. **Três teses equivocadas sobre direitos humanos**, 2009. Mimeo.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos**: Abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2009.

ZALUAR, A. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ZEFERINO, J. L. B. **Entre diálogos e silenciamentos**: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas? 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

8 Apêndices

Apêndice 1.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | PROFESSORES

Prezado/a: _____.

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

“Direitos humanos em sala de aula: a percepção de professores sobre as articulações entre as suas disciplinas curriculares e a EDH”.

Pesquisadores:

Mestrando: Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias | E-mail: diegoaguiardias@gmail.com | Tel.: (21) 9-9811-3102

Orientador: Prof.º Dr. Marcelo Andrade | E-mail: marcelo-andrade@puc-rio.br | Tel.: (21) 3527-1815

Justificativa:

Pesquisas que explorem a percepção de docentes que já foram sensibilizados para a temática da EDH podem contribuir para que outros professores vislumbrem possíveis articulações entre as suas disciplinas e essa proposta educativa, e para que eventualmente concretizem estas articulações por meio de sua prática pedagógica.

Objetivos:

A pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma, na percepção de professores, o ensino das disciplinas curriculares poderia se articular com a educação em direitos humanos.

Metodologia:

A realização de entrevistas individuais e semi-estruturadas com professores, com duração média de 60 minutos.

Riscos e Benefícios:

Não são previstos riscos físicos ou morais. A contribuição para o campo da educação em direitos humanos é o benefício esperado.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias, mestrando.

Prof.º Dr.º Marcelo Andrade, orientador.

[assinatura do/a professor/a voluntário/a]

Nome completo: _____.

E-mail: _____.

Tel.: _____.

Identificação (RG): _____.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Apêndice 2.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

A. DADOS PESSOAIS

Nome:			
Idade:	anos		
Sexo:	☐ Feminino	☐ Masculino	☐ Não-binário

B. DADOS PROFISSIONAIS

Escolas em que atua: <i>Atuais ou anteriores. No máx. 2</i>				
Tipo:	☐ Particular	☐ Pública Estadual	☐ Particular	☐ Pública Estadual
	☐ Pública Municipal	☐ Pública Federal	☐ Pública Municipal	☐ Pública Federal
Tempo na escola:		anos		anos
Séries em que atua:				

C. DADOS DA GRADUAÇÃO

Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	

D. DADOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Curso: <i>Indique no máximo duas</i>				
Tipo:	☐ Especialização	☐ Doutorado	☐ Especialização	☐ Doutorado
	☐ Mestrado		☐ Mestrado	
Instituição:				
Ano de conclusão:				

Apêndice 3.

Roteiro de entrevistas

História pessoal, formação acadêmica e trajetória profissional

1. Conte um pouco sobre a sua trajetória. Por que você escolheu ser professor/a? Como foi o seu caminho? Como é a sua realidade de trabalho atualmente?

Entendimento sobre o papel da escola e sobre a disciplina ministrada

2. Para você, qual seria o papel da escola nos dias de hoje? Quais são os desafios que ela enfrenta?

3. No seu entendimento, quais são hoje os objetivos do ensino de [disciplina específica ministrada pelo entrevistado ou pela entrevistada] na escola? O que você diria que não se pode deixar de ensinar e aprender nessa disciplina?

Contato com a temática dos direitos humanos e da educação em direitos humanos

4. (Questão central) Como você se interessou pela temática da educação e dos direitos humanos?

5. (Questão complementar) Você teve contato com essa temática na sua faculdade? Você acredita que esse contato é importante? Por quê?

6. (Questão complementar) Por que você se inscreveu no curso [indicar o curso específico de educação em direitos humanos do qual o entrevistado ou a entrevistada tiver participado]? Ele o/a ajudou? Por quê?

Compreensão sobre direitos humanos e educação em direitos humanos

7. Para você, o que são os direitos humanos? Antes de ter contato com essa temática, o que você pensava sobre os direitos humanos?

8. Na sua opinião, o que é educar em direitos humanos? Qual papel você acredita que a escola deve ter na educação em direitos humanos?

Compreensão sobre as possíveis relações entre a disciplina escolar ministrada e a EDH

9. Você acredita que existe alguma relação entre o conteúdo da sua disciplina e a temática da educação em direitos humanos? [Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior] Qual seria essa relação? Você poderia dar exemplos? Como essa relação poderia ser explorada em sala de aula?
10. [Ainda em caso de resposta afirmativa à questão 9] Você já abordou essa temática na sua prática pedagógica? Poderia dar exemplos e contar qual foi o resultado?
11. [Em caso de resposta afirmativa à questão anterior] Quais são os desafios e as facilidades que você encontra, quando tenta fazer essa articulação entre a sua disciplina e a EDH? Você acha que eles são específicos da sua disciplina e da sua escola, ou são próprios dessa articulação?
13. Você gostaria de destacar alguma outra experiência de sala de aula que envolveu a temática dos direitos humanos?
14. [Em caso de resposta negativa à questão 12] Por quê?

Considerações finais

15. Você gostaria de fazer algum comentário final sobre a nossa entrevista? Teria algum acréscimo ou alguma retificação?
16. Você saberia indicar outros professores sensíveis a essa temática? Qual seria o contato deles?