Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade

Oficinas pedagógicas para professoras/es

Susana Beatriz Sacavino e Vera Maria Candau *(Organizadoras)*
Ediléia Carvalho • Maria da Consolação Lucinda
Silvia Maria F. Pedreira • Yrama Siqueira Fernandes

NOVAMERICA

APOENA
TREINAMENTO EM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LTDA.

Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade

Copyrigt@2020 Apoena/Novamerica

Organização
Susana Beatriz Sacavino
Vera Maria Candau

Autoras
Ediléia Carvalho
Maria da Consolação Lucinda
Silvia Maria F. Pedreira
Susana Beatriz Sacavino
Vera Maria Candau
Yrama Siqueira Fernandes

Coordenação editorial e revisão
Adélia Maria Nehme Simão e Koff

Projeto gráfico e capa
Rodolpho Oliva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em direitos humanos e interculturalidade [livro eletrônico]
/ organização Susana Sacavino, Vera Maria Candau ; coordenação
Adélia Maria Nehme Simão e Koff. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Apoena
Treinamento em Desenvolvimento Profissional, 2020.
1 Mb ; PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-87275-01-7

1. Educação 2. Educação em direitos humanos
3. Educação intercultural 4. Pedagogia educacional
I. Carvalho, Ediléia. II. Sacavino, Susana. III. Candau, Vera Maria.
IV. Koff, Adélia Maria Nehme Simão e.

20-39799 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação em direitos humanos 370.115
Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade

Susana Beatriz Sacavino (org.)
Vera Maria Candau (org.)
Ediléia Carvalho
Maria da Consolação Lucinda
Silvia Maria F. Pedreira
Yrama Siqueira Fernandes

Rio de Janeiro • 2020

APRESENTAÇÃO

O momento atual pode ser concebido como um tempo de transição, entre um antes e um depois da pandemia do Covid19. Alguns autores consideram que este momento histórico marca a finalização do século XX e o verdadeiro início do século XXI, com mudanças da dinâmica da vida em suas diversas dimensões que ainda não sabemos como será quando vencermos este período de confinamento. Entendemos que este tempo de quarentena pode ser um tempo de gestação e amadurecimento de uma nova fase da vida do planeta e da humanidade. Período que esperamos que seja de mais respeito, cuidado e proteção da vida em todas suas dimensões e, por isso, de maior realização dos direitos humanos para promover a vida, combater a pobreza, diminuir as desigualdades e afirmar a democracia.

A pandemia escancarou as desigualdades que configuram o mundo atual em geral, e também no que diz respeito à educação. No nosso país, esta realidade é particularmente evidente. Nós educadores e educadoras temos lutado intensamente nas últimas décadas pela efetivação do direito à educação. Além do acesso e da permanência na escola, muitos aspectos têm de ser desenvolvidos para que se efetive uma educação de qualidade para todos e todas. Dentre estas dimensões, a educação em direitos humanos torna-se um componente fundamental se quisermos favorecer a formação de sujeitos de direito, cidadãos e cidadãs atores comprometidos com a construção de sociedades justas, democráticas e plurais, em que os diversos grupos socioculturais sejam reconhecidos em suas identidades, saberes e culturas.

Esta publicação foi produzida antes da pandemia e esta apresentação está sendo escrita durante o período de reclusão e confinamento. No entanto, acreditamos que poderá contribuir para construirmos esta nova realidade que almejamos, especialmente no contexto educacional.

O texto está organizado em duas partes. A primeira está constituída por diferentes capítulos que permitem aprofundar a reflexão sobre componentes importantes da educação em direitos humanos hoje: qualidade da educação, educação intercultural, ecologia de saberes, pluralismo religioso, sentidos da escola, diálogo no processo de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e formação de educadores, entre outros.

Quanto à segunda parte, cabe ressaltar que a opção por incorporar oficinas pedagógicas está relacionada ao fato da Novamerica acreditar no potencial didático-pedagógico de tal metodologia. As oficinas pedagógicas favorecem processos e/ou práticas educativas que enfatizam o diálogo, a participação e a construção coletiva de tod@s @s envolvid@s e, nesse sentido, são criadas condições concretas para a articulação prática-teoria-prática. Nesta publicação, foram incluídas as oficinas integrantes do ciclo desenvolvido na formação continuada de educadores/as, promovido em 2019, e realizado em várias escolas de diversas redes municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Consideramos que educar em Direitos Humanos é especialmente urgente hoje. Todos nós, educadores e educadoras, estamos desafiados, em um contexto marcado por muitas formas de preconceito, discriminações e desigualdades, a afirmar a centralidade dos Direitos Humanos, de cada pessoa humana, em todas as suas dimensões e especificidades, como sujeitos e atores sociais, individual e coletivamente.

Rio de Janeiro, 8 de junho de 2020

SUMÁRIO

PARTE 1 • *p 9*

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E ECOLOGIA DE SABERES

Educar em tempos sombrios: escolas como espaços de diálogo entre culturas e saberes • *p 10*
Silvia Maria F. Pedreira

Construindo caminhos para uma ecologia de saberes na escola: contribuições a partir da formação de educadores em direitos humanos • *p 24*
Ediléia Carvalho

Em tempos de fundamentalismos: construir pontes em lugar de muros. Iluminando as práticas pedagógicas • *p 46*
Susana Beatriz Sacavino

Educação em DDHH, interculturalidade e ecologia de saberes: aproximando sentidos • *p 60*
Ediléia Carvalho

Contribuições de um boletim didático para a educação em direitos humanos • *p 72*
Maria da Consolação Lucinda

Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios • *p 84*
Yrama Siqueira Fernandes, Vera Maria Candau

Critérios de qualidade para uma educação em valores e direitos humanos • *p 98*
Susana Beatriz Sacavino

PARTE 2 • *p 115*

ESCOLAS: SENTIDOS E APRENDIZAGENS
OFICINAS PARA PROFESSORAS/RES

Apresentação do Ciclo de Oficinas • *p 117*

1ª OFICINA • *p 120*
Sentidos da escola hoje

2ª OFICINA • *p 130*
Mídias digitais: o que a escola tem a ver com isso?

3ª OFICINA • *p 139*
Escolas: espaços de diálogo entre saberes, culturas e práticas

4ª OFICINA • *p 148*
Tecendo diferentes modos de aprender e ensinar

Perfil das autoras • *p 158*

PARTE 1

Educação em Direitos Humanos, Interculturalidade e Ecologia de Saberes

Educar em tempos sombrios: escolas como espaços de diálogo entre culturas e saberes

Silvia Maria F. Pedreira

Introdução

Tendo presente a necessidade de refletir sobre o papel da escola diante das grandes mudanças e desafios contemporâneos, esse texto é um recorte de reflexões realizadas no ciclo de formação de educadores/as em direitos humanos promovido pela Novamerica, iluminado pelo lema "Escolas: sentidos e aprendizagens".[1]

Dentre as temáticas discutidas nesse ciclo de formação, destaco as seguintes para serem discutidas nesse espaço: uma breve contextualização dos sentidos de escola em disputa na sociedade brasileira hoje, a importância da escola dialogar com os diferentes saberes e culturas presentes em seu cotidiano e, por fim, apontar a necessidade de uma aproximação com o conceito de ecologia de saberes para a tessitura de contextos educativos democráticos, plurais e inclusivos.

1. Os sentidos de escola em disputa hoje

> A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (Carlos Rodrigues Brandão)

1 O presente texto é fruto de discussões realizadas no ciclo de formação de educadores/as das redes públicas de ensino dos municípios parceiros da Novamerica, em 2019.

Provocada por essa epígrafe, início esse texto fazendo uma breve contextualização dos sentidos de escola em disputa no mundo contemporâneo, tendo como referência a sociedade brasileira hoje. Marcado por uma profunda desigualdade, o Brasil é um país em que historicamente direitos sociais arduamente conquistados vivem momentos de interrupções e graves retrocessos. No entanto, desde o término da ditadura civil-militar (1964-1985), não vivíamos tempos tão duros e sombrios.

A partir do golpe parlamentar-judiciário-midiático que afastou a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, agravado pelo processo irregular[2] que levou à prisão o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2017, o país sofre com a proliferação de discursos de ódio e com os impactos de políticas ultraconservadoras. Tal processo, produziu, entre outros fatores, a eleição do candidato de extrema direita, o deputado federal e ex-militar Jair Bolsonaro, em 2018.

São inúmeras as manifestações do caráter profundamente antidemocrático do atual governo. Desde declarações de que não existe racismo no Brasil, a defesa da não demarcação de terras indígenas e quilombola, a criminalização de ativistas, professores/as, estudantes, movimentos sociais, ONGs, corte de verbas na educação, eliminação da agenda em defesa do meio ambiente e dos direitos humanos até elogios a torturadores e ao golpe civil-militar de 1964. A cada dia, é assustador observar as graves ameaças à democracia e o desmonte de direitos e de políticas públicas que, até recentemente, trouxeram avanços positivos para a diminuição da pobreza e da discriminação social.

Numa perspectiva mais ampla, cabe destacar que tal situação é uma tendência mundial. O avanço de governos e partidos de extrema direita, o crescimento da desigualdade, o advento das chamadas guerras híbridas[3], o recrudescimento do capitalismo financeiro, do protecionismo, da xenofobia e do desemprego estrutural, agravado pelos efeitos da 4ª Revolução Industrial são exemplos de grandes mudanças na conjuntura mundial.[4]

---

2 O vazamento de conversas entre o ex-juiz Sérgio Moro e o promotor Deltan Dallagnol, além de outros integrantes da força-tarefa da Operação Lava Jato realizadas pelo site Intercept Brasil apresenta graves suspeitas sobre os processos contra o ex-presidente Lula.

3 Guerra híbrida é uma estratégia militar que mescla táticas de guerra convencional com táticas que buscam enfraquecer governos interferindo em seus processos eleitorais, alimentando seus conflitos internos ideológicos, identitários, territoriais. Para tanto, utilizam-se de fake news, manipulação das redes sociais, lawfare entre outras estratégias que têm como objetivo provocar um clima de desinformação a ponto de ameaçar a democracia e a soberania de um país.

4 O livro "Ódio como política", organizado por Esther Solano, publicado pela Ed. Boitempo, em 2018, traz artigos sobre esses temas.

Sem a intenção de discutir a complexidade desse processo, a fim de identificar os sentidos de escola em disputa hoje, limito-me a apontar o campo de forças hegemônicas e contra-hegemônicas presentes na sociedade brasileira. No campo hegemônico, é possível apontar a aliança entre três campos de forças: o neoliberalismo, a implementação de um Estado Penal e da militarização da vida e a expansão de uma onda conservadora.[5]

No tocante ao avanço de políticas neoliberais e a implementação do Estado Mínimo, o sentido de educação como um direito humano é capturado pela ideia de educação como mercadoria. O avanço da lógica privatista e o corte de verbas e investimentos, justificado pela lógica do ajuste fiscal[6], fazem com que a educação pública seja cada vez mais precarizada e desvalorizada. Outrossim, políticas, práticas e discursos da educação foram apropriados por uma lógica mercantil e empresarial que incentivam o individualismo, a competição, a meritocracia. Políticas de avaliação em larga escala, sistema de bonificação, foco em modelos de gestão educacional de resultados, desenvolvimento de competências e habilidades subordinadas ao mundo do trabalho, controle sobre os conteúdos curriculares, programas de educação financeira e empreendedora, crescimento de cursos de educação à distância, majoritariamente controlados por grupos privados entre outros exemplos comprovam essa situação.

Em relação ao segundo pilar dessa construção, em contraste com o caráter liberalizante da economia, uma onda conservadora censura e agride pessoas com comportamentos considerados ameaçadores aos costumes e valores morais das famílias e da sociedade tradicional. Nesse processo, os direitos e a integridade das pessoas LGBTI são os mais atacados.

O crescimento do fundamentalismo cristão, nas últimas décadas, especialmente entre os evangélicos, pode ser apontado como um dos fatores que contribuíram para o fortalecimento desse ideário. A articulação entre setores desse grupo religioso com o poder político e midiático influenciam as pautas dos poderes legislativo, executivo e judiciário[7].

---

5 A aliança entre esses três fatores foi apontada no debate "Brasil e a renovação da esquerda" com Tatiana Roque e Marcelo Freixo, em fevereiro de 2019 no Sindsaúde Rj. Vídeo disponível na página da professora Tatiana Roque no Facebook. Acesso em 10/09/19.

6 Exemplo marcante dessa política de ajuste fiscal foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, em 2016, um dos primeiros atos do governo Temer, que congela investimentos no serviço público por 20 anos.

7 Atualmente, a Frente Evangélica ou Bancada Evangélica representa 38% do total de parlamentares da Câmara Federal. Sobre esse avanço ver https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-e-pais-onde-evangelicos-mais-avancam-na-politica/. Acesso em 10/09/19.

A incidência dessa onda conservadora é uma ameaça concreta às temáticas próprias da educação em direitos humanos e à liberdade de expressão e de cátedra dos/as educadores/as. A instituição do Movimento Escola Sem Partido[8] é um exemplo disso. Sob a égide de que a imparcialidade e a neutralidade em sala de aula são fundamentais para que os/as alunos/as não sofram doutrinação ideológica e partidária, tal movimento abre espaço para a perseguição de educadores/as que, numa perspectiva democrática e responsável, veem a escola como o lugar do pensamento crítico, da pluralidade e do diálogo permanente com a vida e com a defesa dos direitos humanos. Embora argumentem, com base na Constituição Federal e na Convenção Americana de Direitos Humanos, a defesa do pluralismo de ideias, a neutralidade política religiosa e ideológica e o direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos/as, na realidade, tal movimento "é a escola de um partido único, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal" (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

Ainda com base nesse autor, é possível afirmar que:

> No chão da escola, a esfinge da "Escola sem Partido" e da "Liberdade para Ensinar", quebra o que define a relação pedagógica e educativa: uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara, para as novas gerações, é de "vida provisória e em suspenso". Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: dedo-duro. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os dedo-duro eram profissionais (Ibid, p. 13).

Apesar da suspensão temporária da lei Escola Livre, aprovada em Alagoas em 2016, vários projetos de lei desse movimento circulam no país. A decisão final sobre a sua constitucionalidade ainda aguarda resposta do Supremo Tribunal Federal[9].

---

8 O Movimento Escola Sem Partido, também denominado Escola Livre, criado em 2004 e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib, tem como bandeira o combate ao que consideram doutrinação ideológica nas escolas.

9 São cada vez mais presentes as manifestações de censura e ameaça à liberdade de cátedra feitas por alunos/as, familiares e representantes do atual governo. Os links a seguir, acessados em 27/11/2019, atestam manifestações de apoio às práticas e orientações preconizadas pelo Movimento Escola sem Partido feitas, respectivamente, por Abraham Weintraub, na ocasião ministro da Educação, Damares Alves, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e pela deputada estadual Ana Caroline Campagnolo, do PSL de Santa Catarina.
https://www.nsctotal.com.br/noticias/ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-na-sala-de-aula-e-direito-dos-alunos
https://exame.abril.com.br/brasil/damares-cria-canal-para-denunciar-professores-que-vao-contra-a-familia/
https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml.

Na esteira desse ideário, insere-se o projeto de lei 2.401/2019 que busca instituir o ensino domiciliar na educação brasileira[10]. Afirmando o direito da família de decidir sobre a educação dos/as filhos/as, esse modelo transfere a responsabilidade da escola para a família.

Tal concepção opera num sistema de dupla face. Numa perspectiva neoliberal, contribui para a desvalorização da profissão docente, precarização do direito à educação pública, gratuita, laica e a proliferação de serviços e materiais didáticos por empresas e profissionais privados. No campo dos costumes e da moral, aprofunda o ideário conservador, além de inibir o controle sobre abusos e violências familiares por parte de mecanismos legais e institucionais de defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Outro grave retrocesso é a proibição do uso do termo "gênero" em documentos oficiais e materiais que tratam do tema da diversidade e orientação sexual nas escolas. No Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014, o trecho "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foi substituído pela expressão "erradicação de todas as formas de discriminação". Do mesmo modo, por pressão da bancada evangélica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, em 2018, sem os termos "gênero" e "orientação sexual".

A omissão de tais conceitos deixa vaga a orientação de quais formas de discriminação se deseja erradicar e favorece a desresponsabilização do Estado na produção de materiais e desenvolvimento de políticas públicas contra a homofobia, violência contra as mulheres e a intolerância às novas formas de configuração familiar. A extinção de conselhos e órgãos governamentais que permitem a participação da sociedade civil e desenvolvem políticas educacionais que afirmem o direito à igualdade e à diferença também explicita essa onda conservadora.

Nessa direção, um dos primeiros atos do governo Bolsonaro foi o fim da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), responsável por programas, ações e políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-

10 O Projeto de Lei 84, que autoriza o ensino domiciliar na Educação Básica, foi aprovado em primeira votação pela Câmara Municipal de São Paulo, em setembro de 2019.

-Raciais. Por fim, a institucionalização progressiva de um Estado Penal e a militarização da vida constituem o terceiro elemento dessa aliança conservadora com sérias implicações para o sentido de escola.

O conceito de Estado Penal, criado pelo sociólogo francês LoïcWacquant, emerge da necessidade do capitalismo neoliberal, em momentos de crise, disciplinar e conter as tensões sociais, desenvolver um aparato policial e jurídico para criminalizar indivíduos. Significa, portanto, a hipertrofia do Estado Penal em detrimento do Estado Social. A concretização dessa perspectiva se faz presente na elaboração de projetos de lei em favor da ampliação do porte de armas, recrudescimento da violência policial e do uso de forças militares, em especial, contra as populações das favelas, periferias e movimentos sociais.[11]

Outrossim, diante da escalada de discursos e manifestações de diversos tipos de violência observados no Brasil hoje, penso ser possível fazer uma aproximação com o conceito de necropolítica, criado pelo filósofo e pensador camaronês Achille Mbembe[12].

Sem a intenção de aprofundar essa discussão, mas preocupada com os altos índices de violência policial contra a população pobre, em especial jovens negros, limito-me a apontar a necessidade de refletir sobre a relação entre tal conceito e as políticas ultraliberais e conservadoras, ora em curso.

Em seu ensaio Necropolítica, Mbembe (2006), afirma que:

> A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder... (p 123) (...) Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é "descartável" e quem não é (p. 135).

Nesse contexto, face ao agravamento do fenômeno da violência, em momentos de tensão social, a mídia hegemônica e políticos conservadores

11 Entre outros exemplos é possível citar projetos de lei no Congresso Nacional que buscam aprofundar a lei antiterrorismo, aprovada em 2016, e o chamado Pacote Penal, enviado pelo então ministro da Justiça Sergio Moro para o Congresso Nacional, que agrava e altera o Código Penal.

12 Estudioso da escravidão, da descolonização e da negritude, Achille Mbembe é professor de História e Ciências Políticas na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, África do Sul e da Duke University, nos Estados Unidos.

reverberam discursos em prol da intensificação de políticas penais e da repressão policial. Os reflexos disso na educação são visíveis na implantação do modelo de gestão militarizadas das escolas como alternativa aos contextos de violência. Tal proposta, sob a justificativa de inculcar valores cívicos, impõe um modelo disciplinar ideológico, que remete à rigidez hierárquica e à restrição de liberdades.

Instituída pelo decreto federal 9.665, de 2/01/19, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) é o órgão do Ministério da Educação responsável pela implementação do modelo de escolas cívico-militares, preferencialmente, em áreas de vulnerabilidade social. Vinculadas às secretarias de educação dos estados e municípios, a adesão ao programa deve ser feita por adesão voluntária, após consulta pública.[13] Nesse modelo, além do uniforme e das instalações físicas, ocorrem mudanças na gestão escolar. A parte administrativa passa a ser feita pelos militares e a organização didático-pedagógica a cargo dos professores/as civis.

No entanto, apesar do cenário político-social desolador, há espaços de resistência, de afirmação da vida, de existência e emergência de experiências educativas, frutos das lutas por direitos humanos, nas últimas décadas. Processos que compreendem a escola como espaço de diálogo entre diferentes religiões, raças, classes, gêneros, manifestações culturais, valores e instituições de forma respeitosa e democrática.

Nessa dinâmica, é possível identificar a vitalidade dos movimentos identitários, em especial o movimento feminista negro, o movimento estudantil, atuação de ONGs, coletivos e movimentos sociais na defesa de pautas contra-hegemônicas.

Em relação à defesa dos direitos à liberdade de ensino e da pluralidade de concepções pedagógicas, numa perspectiva emancipatória, cabem destaque a Frente Nacional Escola sem Mordaça, o Movimento Educação Democrática e o Observatório de Educação Democrática[14].

Ainda sobre a defesa da educação pública, gratuita, civil e laica em todos os níveis, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

13 No site Portal do MEC é possível acessar a Cartilha sobre a Consulta Pública. Acesso realizado em 27/11/2019. Até a finalização desse texto, 15 estados e o Distrito Federal já haviam aderido ao programa. https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/01/sp-rj-e-nordeste-os-estados-que-nao-aderiram-ao-modelo-de-escola-militar.htm Acesso em 27/11/2019.

14 Para saber mais acessar a página do Movimento Escola Democrática no Facebook e os sites da Escola sem Mordaça e do Observatório de Educação Carioca. Acessados em 03/12/2019.

Educação (ANPEd) está organizando a Ação Educação Democrática[15], em parceria com o Movimento Educação Democrática, escolas públicas e privadas, ONGs e fóruns de discussão de temas em educação. Embora fragilizado, é importante afirmar a existência de um escopo legal que respalda a defesa da educação no âmbito de um Estado Democrático de Direito, tal como: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei 10.639.

Nessa construção inclui-se, ainda, a educação em direitos humanos, instituída como uma política pública, mediante a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, após um amplo debate com a sociedade civil. Considerada como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, a educação em direitos humanos articula as seguintes dimensões (BRASIL, 2009, p. 25):

• Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local.

• Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.

• Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político.

• Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.

• 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.

Corroborando com essa política, em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Nesse horizonte, concordando com Paulo Freire (2000, p. 19) quando afirma que "no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar", devemos seguir contribuindo para a construção de contextos educativos plurais e democráticos.

15 https://www.acaoedudemocratica.org.br/. Acesso em 03/12/2019.

2. Escolas como espaços de cruzamento de culturas e saberes

> A escola não é só um prédio com parede e teto. É um ponto de encontro, de construção de conhecimento. É um espaço em que se articulam os diferentes grupos e possibilidades de se construir algo comum a partir das culturas, das pessoas e do território (Edneia Gonçalves).

Tendo como horizonte de sentido essa afirmação e em consonância com a perspectiva de uma pedagogia crítica, comprometida com o potencial humanizador e transformador da educação, apresento algumas reflexões desenvolvidas no ciclo de oficinas pedagógicas promovido pela Novamerica.[16]

Afirmando-se como um espaço dialógico e reflexivo para a construção de uma cultura de direitos humanos no cotidiano escolar, o ciclo de formação de educadores/as incorpora a perspectiva de uma educação crítica e intercultural, assim definida por Candau (2016, p. 808-809):

> A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Afinada a essa concepção, a escola é, então, concebida como:

> Um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade especifica que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais, que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações para facilitar o desenvolvimento educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Reconhecendo a importância do/a educador/a nas mediações socioeducativas, apresento a dinâmica de sensibilização realizada no ciclo de formação com o objetivo de problematizar o caráter monocultural dos saberes escolares e reconhecer a escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes.[17]

---

16 O ciclo completo dessas oficinas pedagógicas integra a Parte II deste mesmo livro.

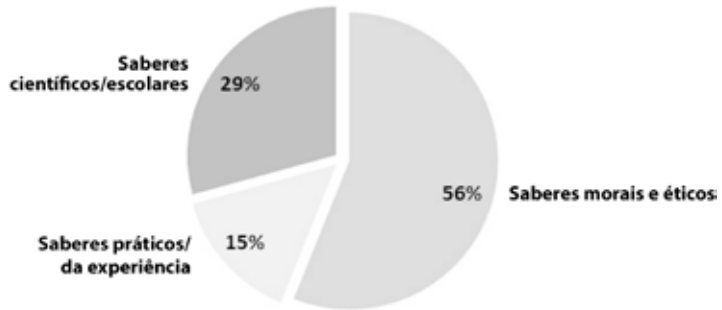
17 Tal dinâmica de sensibilização faz parte da Oficina 3 que está descrita e integra a Parte II deste mesmo livro.

Organizados em um grande círculo, com uma música suave ao fundo, educadores e educadoras foram convidados/as a entrar em contato com aprendizagens significativas ao longo da vida. De posse de cartões de cores diferentes, foi solicitado que, em cada um deles, respondessem, respectivamente, as seguintes questões: que saber você tem e considera importante? E, com quem ou como você adquiriu esse saber?

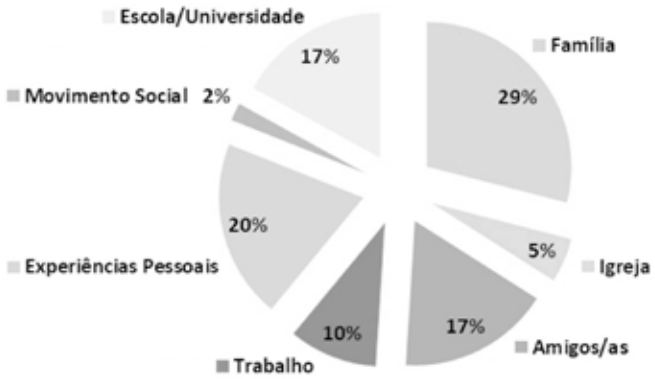
Feitos os registros, à medida que compartilhavam suas respostas, os cartões foram dispostos no centro do chão da sala sob a forma de um grande painel, buscando aproximar saberes de mesma natureza, tais como: saberes científicos/escolares, saberes sociais/da experiência, adquiridos em diversos grupos e instâncias sociais.

Num universo de 41 participantes, foi possível identificar as seguintes respostas:

QUE SABER VOCÊ TEM E CONSIDERA IMPORTANTE?



COM QUEM OU COMO VOCÊ ADQUIRIU ESSE SABER?



Com base nos relatos e nas respostas, foi possível refletir, coletivamente, sobre as seguintes questões:

1. Os saberes éticos/morais e da experiência adquiridos no convívio familiar e em diferentes grupos sociais tiveram presença mais significativa que os saberes escolares.

2. Os saberes que acumulamos ao longo da vida orientam nossas formas de ver, sentir, compreender, estar e nos relacionar no mundo.

3. Os saberes são construídos socialmente ao longo do tempo e em diferentes espaços. Logo, são construções históricas e culturais.

4. Alguns saberes são mais valorizados e reconhecidos que outros. Dependendo dos lugares em que são enunciados, assumem maior ou menor relevância social, portanto, os saberes não são neutros. Articulados ao jogo de interesses políticos, econômicos e sociais, estão imersos em relações de poder.

5. Se há, portanto, uma relação entre saber e poder, a escola deve questionar em que medida os diferentes saberes presentes em seu cotidiano se articulam, dialogam, contrapõem, são silenciados ou valorizados nos saberes escolares.

Tais reflexões, realizadas dialogicamente, contribuíram para questionar o caráter monocultural dos saberes escolares. Do mesmo modo, possibilitaram o reconhecimento da escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas e saberes.

Nesse sentido, numa perspectiva intercultural crítica que busca articular direito à igualdade e à diferença, a escola deve valorizar e fazer emergir os diferentes saberes e linguagens dos educandos. Não os reconhecer implica na negação desses sujeitos. Devendo, portanto, constituir-se num espaço de diálogo entre os saberes sociais/da experiência e os saberes escolares/científicos.

3. Ecologia de saberes e a escola: uma aproximação necessária

> O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. Para alguém que precisa se localizar na flo-

> resta saber acender um fogo com paus e pedras pode ser mais importante que dominar a linguagem da última novidade eletrônica. Meus vinte anos de escola teriam muito pouco valor, por exemplo, se eu tivesse que viver da pesca. Os pescadores desenvolveram saberes e estratégias de transmitir esses saberes durante gerações que lhes ajudaram a encontrar nessa prática os meios de reproduzir a vida, não apenas no plano físico, mas também simbólico. Criaram as suas festas, os seus rituais que dão sentido a tudo o que fazem. Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos (STRECK, 2012, p. 21).

Nesse sentido, como desdobramento das reflexões realizadas na seção anterior, aponto a necessidade de a escola incorporar uma abordagem inspirada no conceito de ecologia de saberes proposto por Boaventura de Sousa Santos. Para ele,

> A ecologia de saberes é uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados. Como é nova, afirma que, o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie. Ela se realiza em contextos de diálogo prolongado que permitam que mais vozes surjam, que aquelas mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir. Segundo Boaventura (2010), a ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para a realização de ações comuns e emancipatórias. Não se trata, no entanto, de substituir um conhecimento pelo outro, mas de promovermos uma ecologia de saberes através do diálogo entre o saber científico/escolar e o saber local/situado nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula, promovendo a interação e a interdependência entre eles (CARVALHO, 2020, p. 143).

Segundo Boaventura, "a ecologia dos saberes nos capacita para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para aquilo que não sabemos e é ignorância nossa, não ignorância em geral" (SANTOS, 2010, p. 66).

Nessa perspectiva, cabe destacar a ideia da incompletude dos saberes, considerando que todos os conhecimentos têm limites internos. Tendo como premissa a inesgotável diversidade epistemológica do mundo, a ecologia de saberes é um componente fundamental para confrontar e inter-relacionar a monocultura da ciência moderna, ainda bastante arraigada em nossos currículos.

Ao valorizar e reconhecer saberes produzidos pela luta dos oprimidos contra esse modelo hegemônico estabelecido, a ecologia de saberes permite visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola.

Alicerçada nessas questões, podemos afirmar que uma ecologia de saberes se faz extremamente importante para estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem. "Uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica" (CANDAU, 2016, p 88).

Ainda com base nessa autora, importante ressaltar que:

> Esta interação pode se dar por confronto ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, a ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes (CANDAU, 2018, p. 21).

Ao assumir a necessidade de questionar o caráter monocultural dos saberes escolares e a defesa dos espaços de diálogo e do contraditório como elementos inerentes à democracia, a ecologia de saberes apresenta-se, portanto, como uma aliada potencial para afirmação da pluralidade cultural, reconhecimento da diferença como uma vantagem pedagógica, fortalecimento de identidades culturais subalternizadas e desenvolvimento de processos de pertencimento e participação, fortemente ameaçados na escola e na sociedade brasileira hoje.

Desse modo, espero que as reflexões aqui apresentadas contribuam para que nós, educadoras e educadores, comprometidas/os com uma educação crítica e humanizadora, possamos oferecer respostas significativas aos desafios contemporâneos.

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministérios da Justiça, UNESCO, 2009.

CANDAU, Vera Maria. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CARVALHO, Ediléia. Pensando a escola como um espaço de diálogo, saberes e práticas. In: SACAVINO, Susana Beatriz e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade**. Rio de Janeiro: Novamerica e Apoena, p. 143, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Ed, Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordaça aos educadores/as. **e-Mosaicos**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Extensão e Cultura do Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap UERJ), v. 5, n. 9, p. 11-13, junho de 2016.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Editora N-1 Edições, n. 32, p. 123-151, dezembro de 2016.

PÉREZ GOMEZ, A. I. A escola como cruzamento de culturas. In: PÉREZ GOMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

STRECK, Danilo. Qual conhecimento que importa? **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, 2012.

Construindo caminhos para uma ecologia de saberes na escola: contribuições a partir da formação de educadores em direitos humanos

Ediléia Carvalho

> Do início ao término da formação, os professores puderam perceber que a cultura popular -somada aos saberes das experiências vividas pelos educandos- pode e deve sim ser levada em consideração dentro do processo de ensino-aprendizagem (Márcio Porphirio, orientador pedagógico / município de Japeri).

Introdução

Este trabalho se insere nas discussões atuais sobre educação e direitos humanos compreendida aqui como uma importante aliada na luta contra os mecanismos que reforçam as condições de subalternidades e processos de exclusão de determinados grupos no chão da escola. Neste sentido, compreendemos que a escola é uma instituição social que está fundamentada numa estrutura que recebe marcas de um passado que deixou heranças racistas, elitistas e excludentes (NORONHA, 2013). Suas práticas, quando reproduzidas numa perspectiva hegemônica e monocultural, reforçam as desigualdades já existentes, promovendo outros tipos de silenciamentos na medida em que desconsideram as diferen-

tes realidades socioculturais onde se encontram inseridas, bem como as especificidades dos diferentes grupos sociais que por ali circulam. Neste formato de escola, é possível perceber também o quanto os seus currículos permanecem legitimando um único saber, invisibilizando e produzindo como inválida toda forma de produção de conhecimento que não seja o ocidental, o eurocêntrico.

Não obstante, entendemos que, apesar dos avanços e de conquistas que vinham se consolidando no âmbito dos direitos humanos em períodos anteriores, o que inclui também toda uma agenda de debates no campo da educação, no cenário político atual, temos presenciado a violação sistemática desses mesmos direitos. Tamanho retrocesso tem exigido de nós, educadores e educadoras, não apenas ações de resistência em sala de aula, como também de re-existência frente a uma sucessão de ataques recebidos e da consolidação, em curso, de um projeto de educação e de escola cada vez mais norteado por políticas neoliberais, pelo conservadorismo religioso, pelo pensamento acrítico e monocultural (CANDAU, 2010).

Para enfrentarmos, portanto, as relações de poder existentes no sistema escolar, herdado de um passado colonial, bem como este projeto de desmonte vigente dos direitos já consolidados -o que envolve também aquilo que é valorizado e legitimado no currículo- compreendemos estar implícito o compromisso político-epistêmico com a transgressão, com aquilo que na perspectiva decolonial é chamado de desobediência epistêmica. Ou seja, o questionamento da hegemonia do pensamento ocidental com outros modos de saber, o reconhecimento e a legitimação de uma diversalidade epistêmica, de saberes "Outros", produzidos de/desde os sujeitos invisibilizados historicamente (WALSH, 2016; OLIVEIRA, 2010).

Neste movimento de pensarmos ações de resistência e de re-existência, que culminem em estratégias de reinvenção da escola e de suas práticas numa perspectiva de reconhecimento positivo das diferenças culturais e dos diferentes saberes existentes nas mais distintas sociedades, consideramos uma grande aliada às discussões atuais sobre os direitos humanos a perspectiva da ecologia de saberes do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos. Para o autor, a ecologia de saberes se constitui como um componente fundamental para confrontar e inter-relacionar a monocultura da ciência moderna, tendo como base o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, a autonomia e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles (SANTOS, 2010).

Candau (2016), autora que muito tem nos inspirado sobre esta temática no campo da educação, afirma que o pensamento de Boaventura nos ajuda a aprofundar as discussões sobre as relações entre educação e culturas, oferecendo muitas contribuições para desenvolver teórica e praticamente a perspectiva de educação presente nos pressupostos da interculturalidade crítica, dimensão significativa nas discussões atuais sobre a educação em direitos humanos.

Por concebermos ambas as perspectivas como sintonizadas na busca por processos educativos mais justos, democráticos e críticos, reconhecemos e defendemos o potencial existente na proposta de educação em direitos humanos para a construção de caminhos que viabilizem uma ecologia de saberes na escola. Acreditamos que o seu comprometimento com a promoção da cidadania ativa e da justiça social pode iluminar práticas e ações onde o saber local/situado seja reconhecido e pensado de forma articulada com o saber escolar, visando o fortalecimento das identidades marginalizadas e invisibilizadas histórica e socialmente, potencializando grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais (CANDAU e SACAVINO, 2013).

Apesar de reconhecermos o quão recente é toda essa discussão, sobretudo, no espaço escolar, concebemos a escola enquanto um *lócus* privilegiado para a desnaturalização e desconstrução da perspectiva universalista de conhecimento sob o qual se assenta o currículo. Por ser um espaço ecológico de cruzamento de culturas, tal como afirma Candau (2014), configura-se como um ambiente potente para a construção de práticas que estejam em sintonia com a ecologia de saberes. Uma problemática educativa que nos desafia na atualidade.

Diante das questões trazidas até aqui, bem como a importância destas para pensarmos a possibilidade de processos contra-hegemônicos de educação frente à efervescência de um projeto neoliberal, ultraconservador e homogeneizador de escola no contexto de uma sociedade marcada pelo retrocesso dos direitos sociais, cabe aqui nos perguntarmos: de que maneira a educação em direitos humanos pode iluminar práticas educativas inspiradas na ecologia de saberes? Que caminhos, intervenções e/ou práticas pedagógicas são possíveis de serem experimentadas nas e pelas escolas no intuito de se promover uma ecologia de saberes? É neste sentido que o presente artigo objetiva contribuir ao se debruçar sobre as discussões atuais sobre a educação em direitos humanos no contexto de uma experiência de formação de educadores/as.

Em um primeiro momento, teceremos um diálogo entre a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos e as discussões sobre a educação em direitos humanos. Faremos isso por compreender, primeiramente, a inter-relação entre tais perspectivas teóricas, sobretudo, no que concerne ao tema das relações entre educação e cultura(s). Segundo, por compreender que estas estão orientadas à desconstrução deste modelo hegemônico e ocidental de escola ainda vigente. Em um segundo momento, analisaremos duas experiências pedagógicas, à luz dos pressupostos teóricos que balizam este trabalho, decorrentes de um contexto de afirmação das diferenças culturais no cotidiano da escola básica. Trata-se de experiências efetivadas no contexto de compromisso assumido por educadores/as no âmbito da proposta metodológica do Ciclo de Formação em/para os Direitos Humanos realizado pela Ong Novamerica no município de Japeri (RJ), durante o ano de 2019. Justificamos a escolha do referido município por identificarmos nessas duas experiências, em especial, estratégias pedagógicas potentes para o que consideramos ser um possível caminho na construção de uma ecologia de saberes na escola. Por fim, apresentaremos algumas considerações e apontamentos que julgamos pertinentes para as questões que nos propomos a refletir ao longo deste trabalho.

Educação em direitos humanos e ecologia de saberes: um diálogo possível e necessário

É possível afirmar que a luta pelos direitos humanos esteve e em certa medida, ainda está centrada numa matriz de pensamento moderno que sugere a ideia da afirmação da igualdade. Consiste na formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (BENEVIDES, 2007). Entretanto, na contemporaneidade, como afirma Candau (2013), é possível detectarmos uma nova perspectiva em relação à problemática dos direitos humanos. Para a autora, toda a complexidade do mundo atual, as questões referentes à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais nas mais distintas sociedades se faz cada vez mais presente. Nesse sentido, as questões concernentes às diferenças culturais e/ou às diversidades vêm ganhando cada vez mais notoriedade nos debates públicos e políticos.

Numa perspectiva histórico-crítica, compreende-se ser necessário ressignificar os direitos humanos ou, como afirma Boaventura de Sousa

Santos, conceitualizá-lo. Ainda segundo o autor, adotar uma visão multicultural dos direitos humanos, sem negar a sua história, mas assumindo a problemática da diversidade para que assim tenham relevância social e política (SANTOS, 1997; CANDAU, 2013). Nas palavras de Boaventura:

> Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado - uma forma de globalização de-cima-para-baixo (...). A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local. Para poderem operar como globalização de-baixo-para-cima ou contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo (SANTOS, 1997, p. 111-112).

Ganha centralidade nesta perspectiva, a questão da articulação entre igualdade e diferença. Nesse sentido, entendemos que está implícita aqui uma estreita relação entre questões referidas à justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades, e as que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2016). Uma articulação encaminhada para a relação entre multiculturalismo e interculturalidade onde se faz necessário articular políticas de igualdade com políticas de identidade. Onde se reconhece que é preciso conceber as diferenças culturais em um sentido outro, mais significativo, romper com o caráter unicamente celebratório com que são abordadas muitas práticas e ações promovidas na e pela escola.

A articulação entre a igualdade e diferença presente numa concepção multicultural dos direitos humanos, tal como defende Boaventura, sugere ainda, reconhecer as diferenças culturais como algo intrínseco aos processos pedagógicos, logo, a necessidade de se construir uma cultura escolar não assentada no ideal da homogeneização, questão cara para a educação em direitos humanos.

Na esteira dessas discussões, Candau (2008) afirma que a luta pelos direitos humanos, hoje, supõe o exercício do diálogo intercultural justamente por compreender que a educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Apontada para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que seja capaz de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe o empoderamento daqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, CAN-

DAU & SACAVINO, 2013). De acordo com a definição proposta pelo Grupo de Estudos sobre Escola, Cotidiano e Culturas (GECEC):

> A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção das relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 347).

A definição acima reafirma a concepção crítica da interculturalidade, concebendo-a como um processo/projeto pedagógico-político que procura denunciar a dominação e intervir na reconstrução das estruturas e sistemas de poder presentes em nossa sociedade (WALSH, 2016). Caracteriza-se, portanto, como ferramenta dos sujeitos subalternizados, visando o empoderamento dos grupos socioculturais historicamente inferiorizados e invisibilizados por suas práticas culturais (OLIVEIRA, 2016; CANDAU, 2010).

Neste movimento de pensarmos processos de reinvenção da escola, contrapondo-se a esse modelo hegemônico ainda vigente, consideramos a interculturalidade crítica "um elemento central" (CANDAU, 2016, p. 10). Com um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico (WALSH, 2016).

Colocadas em destaque todas essas questões, podemos afirmar que a interculturalidade, se configura como uma concepção de educação intrínseca à promoção dos direitos humanos, na medida em que quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e o reconhecimento das diferenças. Exigindo assim, uma pedagogia que visibilize e afirme as diferenças em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. É, exatamente, nesta mesma linha de pensamento que acreditamos contribuir e se aliar a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos.

Antes de adentrarmos especificamente no conceito de ecologia de saberes de Boaventura, consideramos pertinente trazermos algumas considerações feitas pelo autor. Segundo Boaventura (2010), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo estas estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha abissal" (idem, p. 58). A

divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (idem, p. 58). O autor afirma ainda que, a linha abissal se mantém, historicamente, sob a forma de colonialismo de poder, de conhecimento e de ser, promovendo processos sistemáticos de exclusão e da não-existência de sujeitos, vozes e conhecimentos (SANTOS, 2019).

Como forma de enfrentar o pensamento abissal e os processos de invisibilidades produzidos por este, Boaventura chama atenção para a necessidade de se promover uma justiça cognitiva, considerada como componente indispensável da justiça social inerente aos direitos humanos. Para ele, não se trata apenas de uma distribuição mais equitativa do conhecimento cientifico, mas sim, de confrontar a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido. Sendo assim, abrir espaços para refletir e pensar o campo da educação ancorado em uma lógica contra-hegemônica, que reconheça e promova a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos é um exercício fundamental quando questionamos o caráter hegemônico, monocultural e excludente ainda presente nos sistemas educacionais. É neste sentido que se situa a ecologia de saberes, concebida por Boaventura como uma perspectiva pós-abissal.

Segundo Candau (2009, p. 25), a ecologia de saberes rompe com "a afirmação de uma cultura comum que silencia ou nega os diferentes saberes sociais e as diversas identidades culturais presentes no tecido social e na escola". Trata-se, portanto, de uma contribuição teórica e prática para o desenvolvimento da interculturalidade em uma perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença, tal como vimos anteriormente.

Primeiramente, é importante compreendermos que a ecologia de saberes tem por premissa a ideia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Não se trata de afirmar uns saberes e negar os outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo da copresença e da comunicação mútua. Questão imprescindível quando vamos nos debruçar sobre o caráter urgente de práticas curriculares que visam promover o desvelamento do daltonismo cultural, ou seja, a incapacidade de ver a pluralidade de culturas na constituição dos saberes escolares (CANDAU, 2016).

Outra característica presente na perspectiva da ecologia de saberes é a questão da indissociabilidade entre a reflexão epistemológica e política. A sistemática construção da inexistência de tantas experiências e saberes de determinados grupos, como nos faz pensar a linha abissal, revela modelos de desenvolvimentos que consideram essas populações invisíveis ou um empecilho para aquilo que chamam de "progresso". Ocorre que o domínio desses modelos de desenvolvimentos passa também pela ciência, reforçando todo o processo de invisibilidade e opressão que essas populações vêm sofrendo historicamente.

Entendemos ser central que a ecologia de saberes é uma concepção de educação que visa promover o diálogo entre vários saberes corroborando para o avanço das lutas sociais. Dessa forma, é possível afirmar que a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social e pela justiça, questões centrais na perspectiva de educação em direitos humanos.

Situa-se também na perspectiva da ecologia de saberes a articulação do princípio da igualdade e da diferença com todos os desafios que essa articulação nos coloca. Dessa forma, reconhecer a existência e produzir o diálogo entre diferentes saberes, nos processos de ensino-aprendizagem, significa afirmar o lugar da escola enquanto um *lócus* privilegiado para a superação da desigualdade social e para a promoção da justiça cognitiva (SANTOS, 2007), componentes sem os quais não podemos pensar uma educação em e para os direitos humanos. Trata-se de "uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica" (CANDAU, 2016, p. 9).

É nesse contexto de luta e comprometimento com uma educação que promova processos educativos ancorados numa perspectiva contra-hegemônica de construção social de afirmação da dignidade humana, emancipatória e política que situamos os ciclos de formação em direitos humanos realizados pela Novamerica junto a educadores/as de escolas públicas. Discorreremos a seguir sobre essa experiência.

Educar para os direitos humanos, atuar na contra-hegemonia: a proposta dos ciclos de formação de educadores

Os ciclos de formação de educadores em direitos humanos realizado pela Novamerica tem por objetivo principal promover um traba-

lho de educação em/para os direitos humanos em uma perspectiva crítica, no contexto escolar. Nesse sentido, busca formar educadores como agentes sociais e culturais multiplicadores, promotores de direitos humanos, comprometidos com a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática. Trata-se de uma experiência que busca apresentar alguns elementos que consideramos imprescindíveis para que se possam promover processos de educação em direitos humanos numa perspectiva crítica e transformadora. Um "enfoque que esteve presente desde suas origens e que consideramos inerentes a sua própria identidade" (CANDAU et al. 1996, p. 117). Este projeto de formação integra o *Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania* da Novamerica. Vem se desenvolvendo desde o ano de 1991, com educadores de diferentes escolas públicas do estado do Rio de Janeiro através de uma parceria firmada entre a instituição e secretarias municipais de educação, hoje com grande incidência de atuação na região da Baixada Fluminense.

Compreendemos, tal como afirma Candau et al., (1996), que toda proposta de educação em direitos humanos tem de estar informada por uma tomada de posição que explicite o marco filosófico e ideológico do qual se parte. Sendo assim, não se pode definir metodologias sem ter esse marco claramente formulado. É esta definição que permitirá construir critérios para a seleção dos conteúdos e a definição de estratégias. É assim que a autora situa a proposta metodológica utilizada pela Novamerica nas formações:

> Uma proposta metodológica de educação em direitos humanos necessita alguns eixos articuladores do trabalho que se pretende executar. Na nossa proposta a vida cotidiana é considerada uma referência permanente para a ação educativa. Para transformar a realidade se faz necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. Criamos e recriamos continuamente nossa existência no tecido diário de relações, emoções, perguntas, produção de conhecimentos e construção de sentido (CANDAU et al., 1996, p. 4).

A partir dessas convicções, a Novamerica elaborou uma proposta metodológica específica onde a perspectiva da educação em direitos humanos estivesse referida radicalmente na afirmação da justiça social, e da vida. Para tanto, foram organizadas oficinas pedagógicas de direitos humanos para educadores/as, cujo intuito era/é promover espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confronto e socialização de experiências e de exercício concreto dos direitos humanos (NASCIMENTO, 2003).

Diante de todas essas questões, compreendemos que os encontros de formação promovidos pela Novamerica têm se configurado como um terreno fértil para pensarmos os desafios que emergem no/do chão da escola para o enfrentamento das questões sociais atuais, sobretudo, para buscarmos no e com o coletivo, caminhos e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação contra-hegemônica, imbuídas do compromisso com a transformação e humanização das relações e construção de novas formas de sociabilidade e pensamento crítico (CARVALHO, 2017). Dessa forma, revelar experiências de enfrentamento de toda essa lógica hegemônica vigente e de aproveitamento dos espaços/tempos curriculares para uma atuação contra-hegemônica tem se configurado ação estratégica de criação e fortalecimento de uma rede de educadores que ensejam construir uma escola pautada na justiça cognitiva, social e cultural (CANDAU, 2012).

As experiências pedagógicas sobre as quais nos debruçaremos no próximo item deste trabalho acontecem no contexto do desenvolvimento do ciclo de oficinas pedagógicas realizado pela Novamerica no município de Japeri, região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro.

Tal ciclo, concebido sob a inspiração e em diálogo com o lema da Novamerica de 2019 - *Escolas: sentidos e aprendizagens*, inclui a realização de quatro (4) encontros/oficinas, a saber: a primeira dedicada ao tema *"Sentidos da escola hoje"*. A segunda, ao tema *"Tempos de cultura digital: e a escola com isso?"* A terceira, ao tema *"Escolas: espaços de diálogo entre saberes, culturas e práticas"* e, por fim, a quarta oficina, ao tema *"Tecendo diferentes modos de aprender e ensinar!"*.[1]

Uma das concepções teóricas que embasaram as reflexões acerca das temáticas aqui apresentadas foi a perspectiva da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos. O pensamento do autor propiciou um ambiente de reflexão teórica e prática, inspirando a promoção de atividades sintonizadas com os objetivos e discussões presentes na ecologia de saberes, promovendo aquilo que os direitos humanos concebem como ser urgente no chão das escolas: a justiça social e cognitiva. Dessa forma, por compreendermos cada educador/a como um mediador/dinamizador dessa proposta de educar em/para os direitos humanos, foi solicitado aos participantes, no término da formação, que desenvolvessem, em suas salas de aula, atividades/projetos que estivesse em sintonia com as ideias-força presentes na perspectiva da ecologia de saberes.

1 Os roteiros detalhados desses encontros/oficinas integram a Parte II deste livro.

Apresentando as experiências realizadas

Nessa etapa do artigo, apresentaremos duas experiências realizadas no âmbito das oficinas pedagógicas, mas antes, consideramos importante contextualizarmos o município de Japeri, cenário onde essas experiências foram protagonizadas.

O município de Japeri, emancipado de Nova Iguaçu desde o ano de 1991, se encontra situado na região da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Desde então, a localidade tem experimentado os desafios da autonomia política em um contexto marcado pela forte presença da desigualdade social.

Segundo dados do IBGE em 2019, estima-se a existência de 104. 768 habitantes (sendo 24.555 na área *rural*) no município. Seu passado remonta ao período da colonização[2]. A palavra Japeri é de origem indígena e denominava uma planta semelhante ao junco[3], que flutuava nos pântanos da região, a qual os índios chamavam yaperi.

Com a chegada da via férrea no ano de 1858, a cidade começou a sofrer algumas transformações, como a construção de uma escola primária em 1872. Hoje, o índice de desenvolvimento humano da Organização das Nações Unidas, que mensura o desenvolvimento social, baseado em avaliações de renda, educação e longevidade, posiciona o município entre as 10 piores colocações no Rio de Janeiro.

Apesar do inchaço sofrido pelo município no que se refere à população habitante, bem como do seu processo de urbanização desenfreada e em curso, Japeri ainda é um município que preserva elementos, práticas e características bem específicos do contexto rural. Um exemplo disso é a continuidade da prática da agricultura familiar como cultura e forma de subsistência no local. Ainda hoje, podemos constatar a presença de famílias agricultoras, alguns indígenas, além de um grande contingente de famílias negras na região.

A importância de contextualizarmos, mesmo que brevemente, a cidade de Japeri é pensarmos que, não muito diferente de outras cidades na região da Baixada Fluminense, a escola neste contexto, acaba sendo um

2 Para mais informações acerca da história da cidade acessar: https://odia.ig.com.br/_conteudo/odiabaixada/2015-11-23/um-pouco-de-historia-japeri-historia-com-pouco-progresso.html

3 Um gênero botânico de plantas floríferas.

dos poucos, se não o único braço do Estado presente. A ausência do Poder Público, do desconhecimento e do funcionamento de toda uma rede de proteção reflete na demanda enfrentada pelas escolas no que concerne ao atendimento às famílias para questões, inclusive, fora da alçada da escola. Um desafio que surge como algo cada vez mais recorrente na fala dos professores durante as formações. Tendo feito esse primeiro adendo, vamos as apresentações das atividades.

A primeira prática pedagógica que traremos aqui é a de uma professora que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Inspirada em uma das oficinas realizadas pela Novamerica, a professora, juntamente com a sua auxiliar, se propôs a trabalhar a ecologia de saberes a partir do tema *"Pensando a escola como um espaço de diálogo, saberes e práticas"*. O objetivo central da atividade foi o de integrar a experiência cotidiana dos alunos, o conhecimento construído nas experiências sociais com os conhecimentos escolares.

Segundo o registro da professora, em um primeiro momento foi feito uma roda de conversas com os alunos falando sobre a importância das experiências sociais para a produção de conhecimentos. Juntamente com os alunos, a professora foi identificando, nos relatos compartilhados, os diferentes saberes que estes traziam consigo a partir dessas experiências.

A professora explica que, em um primeiro momento, os alunos citavam exemplos de saberes que haviam aprendido na escola. Era perceptível que conhecimento para eles estava atrelado às diferentes áreas do currículo escolar, ainda que não soubessem explicar muito bem sobre esses conhecimentos. Os alunos não conseguiam entender a dimensão do que traziam como saber dos seus processos de socialização também vivenciados fora da escola.

A partir da roda de conversa e das discussões que esta suscitou, conseguiram estabelecer uma nova visão a respeito do que se aprende fora da escola. Houve grande entusiasmo, segundo ela, ao se compreenderem como sujeitos de conhecimentos e também produtores de conhecimento. Os exemplos não paravam de surgir. Todo mundo queria falar sobre algo que sabia fazer, a importância daquele saber para as suas vidas e com quem aprendeu.

> *Todos atentaram para a história de uma aluna, que aprendeu, com sua mãe, a costurar. Ao ser questionada sobre esse conhecimento, a jovem disse que gostou muito desse aprendizado, uma vez que poderia, agora, consertar suas*

> *roupas e as de seu irmão pequeno, auxiliando, assim, sua mãe, que passava o dia trabalhando* (agosto, 2019).

A história de vida dessa aluna, que aprendeu a costurar com a mãe e agora a auxilia nos trabalhos e afazeres domésticos, é uma história de vida bastante recorrente de crianças e adolescentes que vivem na Baixada Fluminense. Composto por bairros periféricos com poucas opções de trabalho formal, grande parte da população não encontra outra alternativa a não ser se deslocar do seu município para trabalhar nos grandes centros urbanos do Rio e grande Rio. Como a grande maioria dos municípios da Baixada Fluminense, Japeri também é considerado, ainda hoje, como cidade dormitório justamente pelo grande contingente de moradores que, devido à distância que enfrentam nos deslocamentos até o local de trabalho, voltam para as suas casas apenas para dormir.

Com isso, se reproduz, principalmente entre os mais jovens, a ideia de que o que é bom está fora do município. De que precisam estudar para irem embora de Japeri. O lugar é reproduzido no imaginário social, inclusive na escola, como atrasado, inexistente, como ruim, impactando diretamente na subjetividade e na baixa autoestima das crianças e jovens que ali residem. Na esteira desses impactos um aumento considerável da violência e da criminalidade no local parece ser a saída possível para aqueles que não alcançam o "êxito" de irem embora para tentar uma vida "melhor" fora do município. É o que relatou a professora:

> *Tem crianças que não querem se identificar com o local onde vivem. Dizem que Japeri é feio, ruim. Que não tem nada de bom. Que sonham em ir embora. Morar em outro lugar. Nossos alunos hoje estão se associando cada vez mais ao tráfico devido a um contexto marcado por todo tipo de violência, inclusive a do Poder Público. É muito triste* (agosto, 2019).

As questões acima colocadas trazem à tona a problemática da justiça social para pensarmos e nos indagarmos: De que maneira fazer os alunos se perceberem dentro desse processo de exclusão social, pensar criticamente a construção da ideia de atraso, de subdesenvolvido, de ruim? Identificar os mecanismos de exclusão a partir de então, o papel do Poder Público local, as políticas públicas que não chegam ao município, o papel da escola frente a essas questões sociais, as ausências sofridas. Reafirmam a importância da educação em direitos humanos como uma proposta política orientada para a promoção, afirmação e desenvolvimento de processos educativos preocupados com a formação de sujeitos de direitos, com o empoderamento individual e coletivo, sobretudo, dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados (CANDAU e SACAVINO, 2013).

Quando a professora afirma demonstrarem entusiasmo na história da amiga, certamente é pela forma como essa história foi tratada, acolhida e valorizada. Boaventura, em entrevista à Revista Tempus[4] no ano de 2014, enfatiza que "a ecologia de saberes é uma proposta nova" e, como tal, "exige alguns cuidados". Afirma não haver "receitas de nenhuma espécie". Entretanto, que ela se realiza em "contextos de diálogo prolongado, calmo, tranquilo, que permitam que mais vozes surjam, que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir" (p. 332). É o que podemos constatar no relato acima. Propiciar um ambiente acolhedor, de diálogo prolongado e tranquilo, inclusivo foi extremamente importante para que as vozes mais tímidas se manifestassem e também desejassem compartilhar as suas experiências construídas no tecido social de suas relações familiares, sobretudo, para que reconhecessem os saberes construídos nessa tessitura.

A partir da valorização e reconhecimento da experiência narrada, tal como afirma ser importante a ecologia de saberes, houve o encorajamento dos demais alunos e necessidade de falarem também sobre as suas experiências tão semelhantes. Como relata a professora:

> *Logo após o relato da amiga, um aluno lembrou que aprendeu com seus avós a plantar árvores frutíferas por meio de técnicas, como a enxertia, o que despertou muita curiosidade nos colegas. Para ele, esse conhecimento foi útil porque, além de obter frutos para o consumo de sua família, ele pode compartilhar esse saber com seu irmão mais novo e seus amigos do bairro* (agosto, 2019).

Ao trazer na roda a questão do conhecimento das técnicas de enxertia, a professora afirma que se abriu um leque de discussões. A primeira questão que, segundo ela, apareceu na fala das crianças foi o conhecimento da técnica em si: do que se tratava? Com quem aprendeu? Em que momento usava? Como preparava? Muitas crianças conheciam a técnica por verem seus pais e avós manejarem, mas desconheciam o nome.

Segundo artigo publicado por Priscila da Silva, doutora em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente do Instituto de Botânica-SP na página InfoEscola no ano de 2016, a enxertia é um método utilizado por especialistas que trabalham com plantas (como botânicos ou agrônomos) e consiste na união de duas espécies diferentes. O processo acontece entre uma

4 Disponível em: http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530/1289

parte da planta denominada enxerto (ou cavaleiro), que é inserida em outra parte de outra planta (ou outro indivíduo de mesma espécie), que pode ser o sistema radicular ou o caule conhecida como porta-enxerto (ou cavalo). O porta-enxerto é responsável por conduzir minerais pela planta, enquanto que o enxerto é a parte de interesse da planta para continuar o desenvolvimento, sendo também responsável pela condução de substâncias orgânicas produzidas pela fotossíntese à planta enxertada. Os enxertos são oriundos de partes da planta principal que se deseja propagar, enquanto que o porta-enxerto, geralmente, utiliza sementes.

Quando as crianças compreenderam que a técnica popular da enxertia, praticada por seus pais, através de um ensinamento transmitido por seus avós, era um conhecimento investigado pelo conhecimento científico, por conta da sua importância na área da botânica para a manutenção e preservação da biodiversidade, toda a turma queria trazer o exemplo de alguém da família que também sabia fazer a enxertia. Quem não sabia fazer, quis aprender ou até inventar que também sabia. Todo mundo tinha uma história para contar. Depois queriam saber o nome das pessoas que conheciam a prática, fizeram uma relação com os nomes, o grau de parentesco com as crianças da turma, onde moravam, etc. Foi produzida uma espécie de inventário, um catálogo com o nome dessas pessoas, o que plantavam, se o local era perto ou distante da escola. Se era possível levar esse conhecimento para a escola e produzir uma horta ou um pomar ali, etc. Foi então que partiu delas a sugestão: "professora vamos no sítio do avô do fulano, aprender como se faz a enxertia?"

O relato acima nos remete ao que Boaventura fala sobre a produção das ausências. Segundo o autor, torna-se muito mais evidente quando os alicerces epistemológicos das monoculturas são contextualizados. Logo, dialogar com outros saberes que oferecem entendimentos da vida social e da transformação social alternativos a monoculturas ocidentalocêntricas do conhecimento válido, do tempo linear, da classificação social, da superioridade do universal e do global e da produtividade, faz-se necessário e urgente (SANTOS, 2019).

Ao longo da atividade, a professora relata que vários outros saberes foram surgindo: andar de bicicleta, cozinhar, fazer sobrancelha, ajudar em casa, dar troco, plantar, entre tantos outros. Todo mundo queria ser protagonista de alguma história onde o seu saber se fizesse presente. A atividade, cujo desdobramento veio na forma de sintetização de todos esses saberes, seguido de encaminhamentos sugeridos também por eles, como: visitar as famílias agrícolas próximas à escola, convidar pais

e avós para vir à escola falar sobre a enxertia e outras técnicas como a produção natural de pesticidas, produzir feiras de trocas de mudas e sementes, etc., foi também uma possibilidade para pensarem o município de Japeri para além do que é produzido no imaginário social, a do lugar atrasado, inexistente. Segundo a professora, os alunos começaram a valorizar e a desejar conhecerem mais sobre a história local. Um caminho para o que ela pensa ser uma possível construção de uma referência identitária. Em suas palavras:

> *Trabalhar na perspectiva da ecologia de saberes possibilitou integrar nossa experiência cotidiana, bem como a noção de comunidade* (agosto, 2019)

A segunda prática foi desenvolvida por um orientador pedagógico juntamente com a professora da turma. Segundo o relato do orientador, neste caso o dinamizador da proposta, em um primeiro momento, ele apresentou a proposta da atividade para a professora da turma. Aquilo que seria uma ideia inicial. Compartilhou com ela o material que recebeu nas oficinas de formação e fez uma conversa no intuito de multiplicar naquele espaço a proposta que havia sido firmada durante as formações: a de promoção de processos educativos referenciados nos direitos humanos. Proposta aceita, o próximo passo foi pensar estratégias pedagógicas que estivessem em sintonia com a perspectiva da ecologia de saberes.

O orientador afirma que, juntos, decidiram realizar uma atividade, cujo objetivo era pensar a questão da importância dos alimentos saudáveis na vida do ser humano, porém pelo viés, do reconhecimento das diferenças culturais. Como ponto de partida, trouxe primeiramente, a própria experiência dos hábitos alimentares dos alunos. Segundo ele, essa era uma forma de fazer um levantamento dos alimentos que comiam, não apenas no intuito de constatar se eles se alimentavam bem ou não, ou simplesmente categorizar os alimentos em saudáveis e não saudáveis. A ideia era provocá-los, a partir dessa reflexão, a pensar sobre o contexto local, a especificidade do rural no município de Japeri e trabalhar com eles outras formas de se pensar a relação com o lugar, com o território, as variações dos tipos de economia, como a solidária. Perspectiva muito utilizada nas relações de parentescos e da agricultura familiar. Uma questão que, segundo ele, já lhe chamava atenção há tempos, justamente por perceber que a grande maioria dos alunos não se identificava com a prática da agricultura tão comum no município, embora a grande maioria fosse filhos e netos de pequenos agricultores.

> *A gente ia percebendo que os alunos sentiam vergonha de ter pais agricultores ou de ter que ajudar os pais a plantarem. Eles se silenciavam quando perguntávamos. Às vezes eu queria comprar algo e eles diziam não saber onde*

> *ou quem vendia. Mas, às vezes eu passava lá na feira e via alguns deles lá. Eu pensava, gente uma riqueza dessa... Comida sem agrotóxico, o país do jeito que está. Todo mundo condenado a morrer de câncer por conta da liberação de tantos venenos em nossa comida e eles sentem vergonha de dizer que seus pais plantam. Como pode? Eu sabia da relação do município com a questão indígena, daí eu pensei... Vai ser por aí* (agosto, 2019).

O orientador afirma que parte da merenda escolar do município é proveniente da produção de agricultura familiar de Japeri, por intermédio de uma determinação do MP, para fins de execução dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ele, que reside em um bairro localizado no subúrbio do Rio de Janeiro, diz que também compra, para o consumo pessoal, produtos orgânicos comercializados pelas famílias da região. Muitos desses produtos expostos e vendidos em uma pequena feira da roça existente na cidade. A ideia era potencializar isso. Fazê-los compreender a importância daquele saber não apenas para o consumo próprio e formas de subsistência, mas também como resistência diante de um cenário político marcado pelo retrocesso e por um projeto de aniquilação de determinados grupos que passa, inclusive, pela questão da qualidade da alimentação, pelo consumo e pela economia.

Foi então, que eles decidiram fazer esse levantamento inicial com as crianças sobre seus hábitos alimentares, fazendo-os pensar para além do "isso eu como, isso eu não como". Algumas perguntas como: eu como? Por que não? Quem come? Quem não come? Quem produz? Onde produz? Como produz? Quem vende e como é vendido? Há outras formas de comercialização daqueles alimentos (...)? Entre tantos outros questionamentos ali suscitados, iam conduzindo a conversa enquanto os alunos se revezavam em registrar as respostas no quadro.

Após esse primeiro momento, o orientador convidou a turma para assistir o documentário *"20 ideias para mudar o mundo"* do escritor e ambientalista Ailton Krenak onde ele conta um pouco da história de seu povo e a forma como promoviam o desenvolvimento humano, econômico e socioambiental. Tudo isso relacionado também à questão da alimentação e a formas outras de se lidar com o consumo de maneira mais ampla. À medida que iam assistindo o vídeo, relata o orientador pedagógico, que os alunos iam identificando as semelhanças entre algumas práticas e as histórias de suas famílias, principalmente envolvendo os seus avós. Falas como: "Ih tio, lá em casa a gente faz assim também"; "parece até meu avô falando"; "meu pai sabe fazer isso"... iam surgindo durante a exibição do vídeo.

O orientador afirma que enquanto as crianças iam comentando, ele e a professora iam anotando tudo. Após o documentário eles prosseguiram com a atividade tendo como norte os elementos que surgiram na fala de cada um. A primeira coisa que ele observou no relato das crianças foi a questão da influência da cultura indígena no município, o que remetia para a própria história de formação do município de Japeri. A grande maioria da turma sequer sabia que o nome Japeri era um nome indígena, a partir daí iniciaram um trabalho de pesquisa sobre a história local onde descobriram a existência de raízes de pertencimento indígena e afrodescendente, bem como a existência de famílias indígenas na localidade. Cerca de aproximadamente 4% da população local se autodeclara indígena.

A partir dessa constatação, puderam pensar sobre o cultivo de determinados alimentos no local, como o aipim, a taioba, as ervas medicinais e a relação dessa prática com a cultura indígena presente na historiografia de Japeri. Um conhecimento ancestral que perdura até os dias de hoje, embora os muitos desafios que chegam juntamente com o processo de urbanização desenfreada e da ausência de políticas públicas de incentivo e apoio às famílias agricultoras. A atividade se encerrou buscando articular todas essas questões com a realidade atual do município. Com base em dados estatísticos existentes e publicados em documentos oficiais, como o próprio Plano Diretor Local, puseram-se a pensar as ressignificações sofridas pelo contexto rural de Japeri que enfrenta o crescimento desordenado, a escassez do serviço público, bem como os processos de desigualdade social que o município enfrenta. Visando o encaminhamento da discussão, os alunos propuseram soluções com ênfase na importância da agricultura familiar como forma de promover outros modelos de economia, consumo e hábitos alimentares.

É interessante observarmos nas duas atividades apresentadas uma questão central que as atravessam: a relação com o lugar, com o território local, a noção de comunidade (agrícola) e o reconhecimento das diferentes formas de conhecimento produzido nesses espaços, decorrente da experiência social. Tudo isso articulado com o currículo escolar. Uma tessitura que expressa a importância do reconhecimento e valorização dos mais diferentes tipos de conhecimentos, bem como as articulações que se podem estabelecer entre eles nas lutas contra a opressão (SANTOS, 2019). Questões até então invisibilizadas no espaço escolar.

Na esteira dessas observações, compreendemos que ambas as atividades nos ajudam a pensar o quanto é importante promovermos pro-

cessos educativos culturalmente referenciados, justamente por concebermos a escola enquanto um espaço protetivo, de afirmação dos direitos e de valorização dos diferentes sujeitos e saberes que por ali circulam. Mostram que é possível desenvolver processos pedagógicos tendo como base uma educação situada, que valoriza e reconhece, por exemplo, os saberes e memórias das famílias. É possível também identificarmos, nas ações desenvolvidas, uma perspectiva encaminhada para a articulação de diferentes epistemologias existentes nas mais distintas sociedades, a exemplo do que propõe a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010).

Não podemos perder de vistas que a justiça social/cognitiva presente em ambas as propostas é exemplo de uma educação que considera o cidadão (urbano, indígena, do campo, etc.) como protagonista de seu plano de vida, não apenas como mero espectador ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado. Apontam caminhos para um projeto pedagógico que tenha como referência valores históricos, culturais, sociais e econômicos dos grupos e das comunidades, onde o processo educativo se concretize por meio do diálogo e da articulação entre o conhecimento escolar e o conhecimento local/situado (CARVALHO, 2019; REIS, 2016).

Tais proposições pedagógicas nos convidam a pensar que o sistema educativo não é a única instituição social que deveria reconhecer e expressar a diversidade cultural existente, entretanto é a instituição com potencial para impactar as pessoas e o social em grande escala (CARVALHO, 2015). Logo, um espaço privilegiado para a promoção da ecologia de saberes.

Pode a educação em direitos humanos iluminar práticas educativas inspiradas na ecologia de saberes? Para concluir...

Como vimos, a escola é uma instituição social que está fundamentada numa estrutura que recebe marcas de um passado que deixou heranças racistas, elitistas e excludentes (NORONHA, 2013). Suas práticas, quando reproduzidas numa perspectiva hegemônica e monocultural, reforçam as desigualdades já existentes, promovendo outros tipos de silenciamentos na medida em que desconsideram as diferentes realidades socioculturais onde se encontram inseridas, bem como as especificidades dos diferentes grupos sociais que por ali circulam. Quando concebida numa perspectiva crítica, humanizadora, como espaço protetivo de di-

reitos, tal como defende os direitos humanos, compreendemos a sua potencialidade diante dos desafios e das grandes mudanças no mundo contemporâneo. É nesse contexto de luta e comprometimento com uma educação que promova processos educativos ancorados numa perspectiva contra-hegemônica de construção social de afirmação da dignidade humana, emancipatória e política que situamos os ciclos de formação realizados pela Novamerica junto a educadores/as de escolas públicas. Sem dúvida, uma experiência que se configura como ação estratégica de criação e fortalecimento de uma rede de educadores que ensejam construir uma escola pautada na justiça cognitiva, social e cultural, tendo como aliada a ecologia de saberes.

Retornamos então para a pergunta central neste trabalho. Pode a educação em direitos humanos iluminar práticas educativas inspiradas na ecologia de saberes? A resposta é sim! Ainda que não tenhamos a pretensão de definir o que são práticas educativas produzidas na perspectiva da ecologia de saberes, consideramos que as experiências aqui trazidas, no âmbito das formações em educação em direitos humanos, apresentam dilemas e questões que nos ajudam a pensar acerca da viabilidade desta prática na escola, sobretudo, na contribuição dos processos formativos de educação em direitos humanos na promoção de práticas educativas sintonizadas com a perspectiva da ecologia de saberes.

Por fim, consideramos que estas apontam ainda caminhos para um projeto pedagógico que tenha como referência valores históricos, culturais, sociais e econômicos dos grupos e das comunidades, onde o processo educativo se concretize por meio do diálogo e da articulação entre o conhecimento escolar e o conhecimento local/situado, questão que muito nos desafia.

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, Maria Victória. **Direitos Humanos**: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa. Universitária, 2007. p. 335-350.

CANDAU, Vera Maria *et al*. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade. v. 33 n.120, Campinas jul./set. 2012.

_____. **Educação em direitos humanos no Brasil**: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (org.); SACAVINO, Susana (org.). Educação em direitos humanos: construir democracia. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

_____. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 15-34 |janeiro-março 2016.

_____. SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, Ediléia. **"[...] Tem que partir daqui é da gente"**: a construção de uma escola Outra no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. Rio de Janeiro: Editora Imperial, 2015.

_____. Gênero, escola e direito das mulheres: tecendo olhares a partir da educação em/para os direitos humanos. In: SACAVINO, Susana (org.); CANDAU, Vera Maria (org.). **Direitos das Mulheres**: compromisso de todos/as. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

_____. **Tornar-se uma escola quilombola**: caminhos e descaminhos de uma experiência no quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/RIO, 2019.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera Maria (org.); SACAVINO, Susana (org.). **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

NORONHA, Suely. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO, 2010.

_____. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**/ABPN, v. 8, n. 19, mar./jun. 2016, p. 121-139.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 29, p. 105-124, 1997.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**/CEBRAP n. 79: São Paulo, nov. 2007.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

Em tempos de fundamentalismos: construir pontes em lugar de muros, Iluminando as práticas pedagógicas

Susana Beatriz Sacavino

Nos últimos anos, uma onda conservadora vem se fortalecendo em todo o mundo. Na América Latina, governos de esquerda com enfoques mais sociais e distributivos estão sendo substituídos por novas propostas que utilizam o conservadorismo em suas campanhas e que têm ampla propagação pelo fundamentalismo religioso. Discursos racistas e contra os direitos humanos, em especial das mulheres, dos negros e indígenas e dos grupos LGBTI+, se expandem amplamente neste contexto. Também surge uma nova rejeição identificada por Adela Cortina (2017, p. 21) como aporofobia[1], que não é a rejeição ao estrangeiro turista que consome, gasta e aumenta os recursos do país, mas a rejeição ao pobre que pode ser estrangeiro ou não dependendo dos contextos. A aporofobia são as mostras palpáveis de rejeição, aversão, temor, ódio e desprezo para com o pobre, o desamparado, que ao menos na aparência, não pode devolver nada ou contribuir com nada para o produto interno bruto (PIB) do país onde chega ou onde vive desde sempre.

Dentro dessas realidades, atitudes xenófobas são defendidas publicamente em diferentes espaços, potencializadas pelas redes sociais. Essas

1 Adela Cortina (2017, p. 23) assim o explica: "convencida de que não se rejeita tanto aos estrangeiros como aos pobres, busquei em meu dicionário de grego dos tempos do ensino básico um termo para designar o pobre, o sem recursos, e encontrei o vocábulo áporos. Contando com ele me permiti construir o termo "aporofobia" por analogia com "xenofobia" e com "homofobia".

atitudes são rejeitadas por muitos, mas também apoiadas e exaltadas por muitos outros. Nesse contexto, a condição humana plural (Arendt, 1989) é negada em nome de posturas assumidas como verdades que impedem a própria convivência, e práticas individuais e grupais, mas também ações de governo ou de Estados assumem características fundamentalistas porque tratam de eliminar o oponente ou quem possa ameaçar determinados interesses e projetos, sejam reais ou imaginados (MARCON, 2015, p. 2).

Todas as classes de fundamentalismos estão em voga nas sociedades contemporâneas. Essas visões da vida nos oferecem sistemas acabados que têm respostas para tudo e soluções definitivas para cada problemática. Os fundamentalismos atentam contra o desenvolvimento dos diretos humanos em suas diferentes dimensões.

Este artigo está estruturado em três partes. Na primeira, apresentamos uma aproximação ao que se entende por fundamentalismo, seu surgimento e a gama plural de fundamentalismos existentes no mundo atual; para, a partir desse contexto, apresentar no segundo item algumas estratégias educativas para construir pontes de diálogo em lugar de levantar muros de ódio, separação e discriminação. Finalmente, tecemos algumas considerações para continuar o caminho de desconstrução dos fundamentalismos e para afirmar os direitos humanos e a cidadania intercultural.

Fundamentalismo e fundamentalismos

Fundamentalismo é uma palavra do mundo das religiões que define um fenômeno religioso muito concreto, o pentecostalismo nascido nos Estados Unidos durante a segunda década do século XX.

Martínez García (2004, p. 1) explica que o fundamentalismo deve seu nome a uma reação dentro do protestantismo conservador estadunidense, que a princípios do século XX produziu uma série de livros chamados *The Fundamentals*, cujo objetivo era fixar as verdades fundamentais do cristianismo frente aos avanços da ala liberal protestante que questionava ou negava a dimensão sobrenatural de alguns ensinamentos bíblicos. Em consequência, como bem disse Umberto Eco, o fundamentalismo é antes de tudo um "processo hermenêutico ligado à interpretação do livro sagrado". Claro que o fundamentalismo existiu muito antes dos primeiros anos do século passado, mas é a partir de então que

a postura que toma literalmente os postulados bíblicos, ou de qualquer outro texto tido por divino, chega a ser conhecida com aquele conceito.

Atualmente, o fundamentalismo continua vivo e muito ativo nesse país. Congrega aproximadamente setenta e cinco milhões de seguidores, quase um terço da população estadunidense, e exerce uma importante influência em todos os âmbitos da vida: político, religioso, educativo, econômico, cultural, militar, judicial, relações internacionais, entre outros (TAMOYO, 2019, p. 112).

Mas podemos nos perguntar: que se entende por fundamentalismo? Boff (2002, p. 25) dá a seguinte definição: "fundamentalismo representa a atitude daquele que outorga um caráter absoluto a seu ponto de vista". Nesse sentido afirma que não é uma doutrina, "mas sim uma forma de interpretar e de viver a doutrina". É assumir a letra das doutrinas e das normas sem ter em conta seu espírito e sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial.

O termo "fundamentalismo" se aplica atualmente a pessoas e grupos fanáticos das diferentes religiões, especialmente aos judeus ortodoxos, aos muçulmanos integristas e aos cristãos tradicionalistas. O fenômeno fundamentalista costuma ocorrer, embora não exclusivamente, em sistemas rígidos de crenças religiosas que se sustentam, por sua vez, em textos revelados, definições dogmáticas e magistérios infalíveis. No fundamentalismo existe sempre uma compreensão absoluta da verdade que é condição para negar as demais posições. Esses enfoques e posturas estão atravessados por dicotomias entre o bem e o mal, sendo que o bem está sempre do lado da verdade e o mal em contraposição precisa ser eliminado.

Estas posturas dicotômicas não são novas na história da humanidade. Mas nas últimas décadas, e especialmente nos últimos anos, vão crescendo e adquirindo características cada vez mais agressivas e desembocam em ações destrutivas e na intensificação da intolerância, o ódio e a não aceitação em relação ao que é diferente.

Mas é importante destacar, como nos recorda Tamayo (2019, p. 113), que o fundamentalismo não é inerente às religiões. Ao contrário, a experiência religiosa autêntica está tão distante do fundamentalismo como da idolatria. Os idólatras e os fundamentalistas são dois dos piores inimigos de todas as religiões. A experiência religiosa se caracteriza pela relação

gratuita com o divino, o respeito pelo mistério, a experiência do encontro com a transcendência na história, o reconhecimento da dignidade dos outros e das outras. Nesse sentido, o fundamentalismo se encontra nas antípodas da experiência religiosa.

A vivência da religião deve conduzir o fiel, necessariamente, a uma intensa experiência do amor que gera um compromisso com o próximo, numa dinâmica em que a vida alcança seu sentido pleno na comunhão, que é a base para uma sociedade arraigada na justiça e no direito, suplantando todas as formas de opressão, exploração e autoritarismo. Ainda que o arquétipo do fundamentalismo é o religioso, na época atual a ele se somam outros modelos, tais como os políticos, econômicos, científicos, culturais, ou seja, quem pensa que sua verdade é absoluta, impondo seus pontos de vista e pretendendo eliminar a diferença, demonstra um comportamento fundamentalista. Vejamos a seguir as características de alguns desses modelos fundamentalistas e suas manifestações atuais.

O fundamentalismo político é a religião monoteísta do Império, que o converte em Absoluto, ao qual se submetem algumas nações da terra e lhe prestam culto. Atualmente, representado pelo presidente Donald Trump com suas declarações e comportamentos cheios de preconceitos e discriminações racistas, sexistas, homofóbicos e excludentes com os imigrantes, especialmente os que são pobres.

Também no Brasil, o presidente Jair Messias Bolsonaro em suas declarações e ações apresenta muitos comportamentos fundamentalistas carregados de ódio, nos quais usa como estratégia a guerra contra todos os que não são ele mesmo e seu clã (família e agregados). Um tipo de pessoa sem limites que não se preocupa em colocar outras pessoas em risco de morte, sejam grupos sociais ou funcionários públicos a serviço do Estado. Submetidos a um cotidiano dominado pela autoverdade ou post verdade - fenômeno que converte a verdade em uma escolha pessoal, e por isso destrói a possibilidade de verdade -, segundo Brum (2019, p.1), os brasileiros estão adoecendo. Doença mental que representa também baixa imunidade e sintomas físicos, já que o corpo é uma unidade, identificando este fenômeno como enfermos do Brasil, como resistir à enfermidade num país (des)controlado pelo perverso da autoverdade.

As ações de Trump e de Bolsonaro, como as de outros governantes atuais de extrema direita, ultraconservadora, lamentavelmente não são comportamentos isolados, fazem parte de um fenômeno global que se reproduz com particularidades próprias em vários países.

Existe também o fundamentalismo econômico, que é a religião do livre mercado, o fundamentalismo ultra neoliberal, encarnado pelo projeto do liberalismo econômico. Pode-se ver, neste momento, sendo implementado nas políticas econômicas de vários países da América Latina, e especialmente no Brasil. Suas teses básicas são o direito à propriedade como o único direito universal, fundamental e absoluto. E dele se derivam o direito de não agressão à propriedade e o de defender a propriedade, até com o uso de armas. A única instituição eticamente aceitável na esfera econômica é o livre mercado. Todos têm os mesmos direitos no mercado livre. Cada indivíduo é o único responsável por seus objetivos. Suas regras constituem um mecanismo semelhante às leis da natureza: são algo objetivo que o ser humano não tem condições de modificar. O mercado é compreendido como um mecanismo auto-organizador e, por isso, sua avaliação tem como critério a eficiência e não a valorização ética. Não há direitos fora das leis do mercado. Assim sendo, nesta visão, a desigualdade e a exclusão nada têm a ver com a justiça social. A pobreza não é um problema ético, mas uma incompetência técnica. Este projeto de sociedade é chamado várias vezes pelo Papa Francisco de "antiviral", "assassino dos pobres e da natureza". Este projeto se opõe ao Estado de bem-estar social desenvolvido em vários países e, no Brasil, ao Estado Democrático de Direito (BOFF, 2019, p. 1).

A ciência não está isenta do fundamentalismo e incorre nele quando pretende se converter numa nova religião, quando se considera a candidata exclusiva da verdade das coisas, quando absolutiza seu método de aproximação à verdade e o impõe aos demais campos do fazer e do saber e se apresenta como o único mapa da cartografia do real. Santos (2010a, 2010b) critica a epistemologia positivista por estabelecer uma divisão rigorosa entre o conhecimento verdadeiro e o falso. Essa linha divisória entre o conhecimento hegemônico, considerado o verdadeiro e o conhecimento situado do outro lado da linha abissal, implicou na exclusão e na aniquilação dos conhecimentos e experiências localizados atualmente no que se denomina Sul, produzidos pelos grupos colonizados, subalternizados, inferiorizados e invisibilizados. Em outras palavras, o estabelecimento de critérios epistêmicos estabeleceu uma linha rigorosa entre o verdadeiro e o falso conhecimento. Em certo sentido essa é a mesma lógica fundamentalista dicotômica entre o bem e o mal.

Também podemos reconhecer o fundamentalismo patriarcal que é a religião do patriarcado entendido como um sistema de dominação estrutural e permanente contra as mulheres, as meninas, e os setores mais

vulneráveis da sociedade, baseado na masculinidade hegemônica, que se considera o fundamento do poder dos varões, da submissão das mulheres, da legitimação da discriminação e inclusive do uso da violência de gênero. Considera o varão como referente do humano e dos valores morais, utiliza o conceito "homem" para se referir aos varões e as mulheres e nega que tal uso seja excludente porque se entende que é genérico. O sistema de dominação patriarcal não age sozinho e isoladamente, mas o faz em cumplicidade e aliança com outros modelos de dominação, como por exemplo o fundamentalismo, mas também o capitalismo, o racismo, o colonialismo, entre outros (TAMAYO, 2019b, p. 1).

O fundamentalismo patriarcal é legitimado pela religião patriarcal. Os movimentos fundamentalistas tendem a ser intolerantes e patriarcais, opostos aos interesses das mulheres e com discursos baseados em absolutos. No âmbito das mulheres, enquanto os fundamentalistas cristãos se concentram nos direitos reprodutivos, os islâmicos prestam mais atenção na questão da vestimenta. Existe também o fundamentalismo cultural, referido por Stolcke (2019, s/p) como a superioridade racial branca em relação com as outras raças. A autora o identifica como uma nova forma de racismo argumentado pelo fundamentalismo baseado nos aspectos culturais que determinam a superioridade de uma cultura -a branca- sobre as demais.

Já Tamayo (2019a, p. 116) se refere a um *fundamentalismo cultural ocidental*, que qualifica infundadamente a cultura ocidental como superior e considera que as outras culturas são inferiores porque não conquistaram o mesmo nível de progresso que a cultura hegemônica à qual devem se submeter e se adaptar. Neste sentido, os exemplos mais humilhantes de comportamentos fundamentalistas culturais na América Latina são o desprezo, a inferiorização e o não reconhecimento por parte da cultura ocidental dos conhecimentos, saberes e cosmovisões das culturas indígenas e africanas.

Descrevemos alguns dos fundamentalismos atuais sendo conscientes de que, segundo vários autores, existem mais, como o fundamentalismo democrático, o militar, o estatal, entre outros.

Os diferentes fundamentalismos apresentados até aqui se caracterizam por uma série de elementos que podem ser reconhecidos: absolutismo do relativo, que desemboca em idolatria e fetichismo; universalidade do local, que desemboca em imperialismo; generalidade do particular, que se transforma em pseudociência; classificação do que é opinável à cate-

goria de ortodoxo, que se transforma em dogmático; eternizar o temporal, que se transforma em uma teologia perene; redução do múltiplo e plural a um e uniforme que se transforma em um pensamento único; sacralidade do secular que se transforma em confessionalismo.

Um aspecto preocupante atualmente dos fenômenos fundamentalistas não é só estar localizado em grupos extremistas mais ou menos reconhecidos ou reconhecíveis, mas estar instalado na cúpula de diferentes instituições religiosas e governamentais.

Concordamos com Tamayo (2019a, p. 119) na afirmação de que os fundamentalismos, as guerras étnicas, os conflitos identitários e culturais, e o patriarcado são construções ideológicas dos poderes políticos, econômicos, militares, religiosos e culturais hegemônicos que estabelecem alianças entre si para manter seu poder sobre o mundo e sobre as consciências dos cidadãos. São construções ideológicas que manipulam as culturas, colocando-as a serviço de projetos imperialistas opressores, manipulam a Deus a quem invocam como seu aliado e manipulam as religiões, consideradas expressa ou tacitamente como sanção moral de seus comportamentos, inclusive violentos.

Em lugar de muros construamos pontes. Práticas pedagógicas para dialogar com os fundamentalistas

O reconhecimento de que as sociedades são plurais é um dos primeiros passos em um processo educativo que queira desconstruir o fundamentalismo. A ideia de pluralidade pressupõe a existência de diferentes sujeitos que produzem suas interpretações, assumem pontos de vista próprios e elaboram distintos projetos sociais, políticos e culturais.

É importante compreender que cada pessoa é diferente e possui um valor em si mesma. Como recorda o Papa Francisco em sua encíclica sobre como cuidar da Casa Comum, "tudo está intimamente relacionado, todas as criaturas existem em dependência umas das outras" (n.137, 86). Por esta interrelação, todos são portadores da mesma humanidade e dignidade. Sempre estamos em relação com outros e com seus modos de ser. Por isso, é importante saber relativizar os modos de ser, nenhum é absoluto a ponto de invalidar os demais; também é importante desenvolver capacidades de respeito, empatia e acolhida da diferença porque pelo simples fato de estar aí cada um goza do direito de existir e coexistir.

Para construir pontes em lugar de muros consideramos que uma capacidade importante a ser desenvolvida é a do diálogo como alternativa

> ... Ao choque de civilizações, ao conflito entre culturas, às guerras religiosas e aos conflitos étnicos é o diálogo político, intercultural, intrarreligioso, inter-religioso e interdisciplinar, e o trabalho para a paz, que tem que se tornar hoje um imperativo categórico das diferentes cosmovisões, quer dizer, tradições filosóficas, morais, culturais, religiosas e espirituais da humanidade, se não querem isolar, ignorar ou ainda pior, destruir umas às outras (TAMAYO, 2019a, p. 119).

Nesse sentido, consideramos que Santos (1997, 2010c), quando se refere ao diálogo intercultural em relação aos direitos humanos, aponta algumas premissas que resultam iluminadoras e importantes para ser tidas em conta neste processo educativo de promoção do diálogo, tentando quebrar os muros com esses diferentes níveis de fundamentalismos referidos.

Para isto, é necessário ter em conta que no diálogo intercultural o intercâmbio não é só entre diferentes saberes, mas também entre culturas diferentes, ou seja, entre universos de sentidos diferentes e em grande medida, incomensurável.

A primeira premissa assinalada por Santos aponta para a superação do debate entre universalismo e relativismo cultural. Trata-se de um debate intrinsecamente falso, cujos conceitos polares são igualmente falsos para um diálogo intercultural, já que todas as culturas são relativas, mas o relativismo enquanto atitude filosófica é incorreto porque, de igual forma, todas as culturas aspiram às preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural, enquanto atitude filosófica também é incorreto.

A segunda premissa consiste em que todas as culturas possuem concepções sobre a igualdade humana, do mundo e sobre a forma de fazer as coisas, mas não todas as concebem da mesma maneira. Neste sentido, é importante identificar as preocupações isomórficas, semelhantes, entre diferentes culturas como base para começar a dialogar. A percepção de aproximação nas visões será um passo fundamental para diminuir a insegurança e a ameaça que o outro e a diferença nos causa. Uma vez diminuídas estas barreiras do medo, o diálogo poderá ser iniciado.

A terceira premissa afirma que todas as culturas são incompletas e problemáticas em suas concepções da dignidade humana, formas de ver

o mundo e a vida, maneira de fazer as coisas, etc. No entanto, aparentemente todas as culturas se julgam como completas e únicas. O fato de não ser completas é intrínseco à pluralidade das culturas, porque se cada cultura fosse tão completa como se considera, só existiria uma única cultura. Geralmente é mais fácil perceber que uma cultura não é completa desde o exterior, quando se toma distância e é olhada com a perspectiva de outra cultura, do que quando vivemos nela. Aumentar a consciência de que minha cultura não é completa é uma tarefa importante para a realização de um diálogo intercultural, porque se muda a visão desde uma perspectiva etnocêntrica a outra marcada pela valorização da diversidade que permite o reconhecimento mútuo e o avanço, em alguns níveis, no reconhecimento da complementariedade.

A quarta premissa consiste em que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos hierárquicos. Um é o princípio de igualdade que age através de hierarquias entre unidades homogêneas. Por exemplo, a hierarquia de estratos sociais, ou cidadão/estrangeiro. O outro é o princípio da diferença que opera através de hierarquias entre igualdades e diferenças. Por exemplo, a hierarquia entre etnias, ou sexo, ou religiões. Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por este motivo, afirmamos junto com o autor que "nem todas as igualdades são idênticas nem todas as diferenças são desiguais".

Pensamos que essas premissas não são únicas, mas sim ajudam a construir as bases para iniciar e realizar um caminho de diálogo intercultural tentando construir pontes que quebrem os muros. Na medida em que uma pessoa tem mais clara sua identidade de origem, conhece sua cultura e a tem conscientizada a partir da análise crítica destas premissas, adquire mais segurança pessoal, o que possibilita se abrir ao outro, à diferença, sem se sentir ameaçada e com medo de perder sua identidade. Poderíamos dizer que, quanto mais clara é a identidade pessoal, maiores possibilidades de abertura e de diálogo intercultural existem.

O diálogo é uma capacidade importante e se constitui em uma alternativa ao fundamentalismo e ao integrismo cultural, religioso e étnico. Converte-se em um antídoto contra a ideologia do "choque" ou o enfrentamento entre culturas e religiões e contra qualquer ameaça totalitária. A força do diálogo deve se impor a qualquer mecanismo de poder, incluído o militar, ao qual se recorre com frequência para impor modelos políticos e condições absolutas que dificultam ou impossibilitam a convivência.

O diálogo inter-religioso e intrarreligioso se constitui em um imperativo ético para a sobrevivência da humanidade, da paz, da vida no planeta e do planeta e da luta contra a pobreza e as desigualdades. Como afirma Panikkar (1993, p. 1149), sem diálogo o ser humano se asfixia e as religiões se anquilosam e se tornam monolíticas. Esta ideia é inseparável do respeito pela diversidade e a interdependência entre os seres humanos.

No momento atual, é necessário e urgente denunciar qualquer expressão do fundamentalismo, em qualquer parte e em todo momento que observemos sua imposição. Também é importante tomar consciência e combater o pequeno e indesejável fundamentalista que existe dentro, em cada um e cada uma de nós, para combater o que a feminista colombiana Jenny De la Torre Córdoba (2009, p. 1) expressa quando diz que podemos assinalar o fundamentalismo como mono cultivo da mente, quer dizer, uma maneira de semear na mente uma dominação que logo se infiltra na terra. Ou seja, o fundamentalismo primeiro nasce na mente do sujeito dominante e se infiltra na mente dominada ou nos sistemas. E, desta maneira, elimina a pluralidade, forjando modelos de dominação que legitimam subordinação e substituem a liberdade por uniformidade.

Os fundamentalismos só podem ser superados com a transformação das pessoas, dos cidadãos e das cidadãs, dos sujeitos políticos. Isto significa limpar o terreno e semear o campo para que possam germinar relações políticas, econômicas, culturais empáticas, igualitárias, solidárias e éticas. Cuidar para que se desenvolva uma sociedade mais motivadora e excitante, mais justa, onde as diversidades sexuais, raciais, religiosas, étnicas e de todo tipo possam de fato encontrar seu lugar sendo valorizadas, reconhecidas e visibilizadas.

Construir a igualdade com a base dos direitos iguais, mas também com o reconhecimento das diferenças significa desenvolver a consciência do "direito a ter direitos" (ARENDT, 1979), à liberdade de consciência e de crença. Como afirma Touraine (2006, p. 112-113),

> [...] O sujeito não é apenas aquele que diz eu, mas aquele que tem a consciência de seu direito de dizer eu. É por isso que a história social é dominada pela reivindicação de direitos: direitos civis, direitos sociais, direitos culturais, cujo reconhecimento é exigido hoje de maneira tão urgente que constituem o campo mais delicado no mundo em que vivemos.

As religiões, ao mesmo tempo em que devem ser respeitadas, precisam exercer o respeito e o reconhecimento das diferenças e das diversidades, promovendo a igualdade, a justiça, a solidariedade, a liberdade de

expressão, convicção ou crença, a superação dos preconceitos e discriminações e a afirmação dos direitos humanos. É importante entender que as culturas e as identidades se articulam de forma estratégica com a democracia, a diversidade e os direitos.

Os contextos democráticos exigem processos educativos que formem os sujeitos para o reconhecimento das diferenças, do outro e de outras perspectivas. A incapacidade de conviver socialmente com as diferenças e a intolerância e o ódio frente ao outro revelam a dificuldade de reconhecer a pluralidade como condição humana. Revelam também os limites de compreensão e de intervenção no mundo a partir dos distintos pontos de vista e dos diferentes lugares sociais, culturais e políticos. Como afirma Marcon (2015, p. 10-11),

> Conviver com a diversidade exige um conjunto de procedimentos e valores: primeiro, reconhecer a contingência individual, segundo que existem pessoas que pensam diferente e podem contribuir com a avaliação de nossas próprias posições, e terceiro o desafio de reconhecer que a diversidade não se constitui em obstáculo, e sim em uma condição para o próprio diálogo.

E os fundamentalismos têm muita dificuldade para isso, porque como já mostramos, partem do pressuposto de que existe um lugar de verdade a partir do qual é possível atuar e organizar o mundo. E os grupos humanos sobre os quais autoritariamente se pretende exercer hegemonia não estão dispostos a seguir sendo submetidos. Os discursos monolíticos se desafiam, as verdades únicas se contrapõem, os dogmas são questionados, as tiranias morais se confrontam.

Nesse sentido, os espaços educativos são muito importantes, tanto para a formação de sujeitos democráticos que desenvolvem capacidades para entender, se relacionar e trabalhar com outros, com a diversidade, como também para que esses próprios espaços e instituições propiciem vivências e experiências democráticas.

As experiências de voluntariado social, de conhecimento de diferentes realidades, de encontro com pessoas com outras condições sociais, culturais, econômicas e religiosas são importantes para construir subjetividades com capacidade de diálogo e de construção de pontes em lugar de muros. Como também o estudo da história das religiões e o conhecimento de outras espiritualidades, que mostram a riqueza simbólica da humanidade e a pluralidade de manifestações do sagrado, do divino, do mistério na história humana, a diversidade de mensagens e de mensageiros.

Para continuar construindo pontes. A modo de conclusão

A realidade atual continua mostrando a cada dia inúmeras situações marcadas pelos dilemas das diferenças. O surgimento de reivindicações com base na diferença nos mostra uma reflexão e uma disputa, muitas vezes veemente, sobre o lugar, os direitos, as representações, a vez e a voz dos grupos discriminados, invisibilizados, subalternizados. Por isso, é importante colaborar a partir dos processos educativos para gerar e construir uma cultura moral e política baseada no respeito à igual dignidade de todas as pessoas, que supere todas as formas de ódio e discriminação cotidiana. Reconhecida por Cortina (2017, p. 25-26) como um antídoto que exige o reconhecimento cordial dessa dignidade. E será o cultivo da compaixão, mas não de qualquer forma de compaixão, mas da que Stefan Zweig descrevia no começo de sua esplêndida novela *Impaciência do coração* com as seguintes palavras:

> Existem duas classes de compaixão. Uma covarde e sentimental que, na verdade, não é mais que a impaciência do coração para se livrar o mais cedo possível da emoção que molesta, que causa a desgraça alheia, aquela compaixão que não é verdadeira, mas uma forma instintiva de afugentar a pena estranha da própria alma. A outra, a única que importa, é a compreensão não sentimental, mas produtiva, a que sabe o que quer e está disposta a partilhar o sofrimento até o limite de suas forças e ainda além deste limite (citado por CORTINA).

Reconhecimento da igual dignidade e compaixão são duas chaves de uma ética da razão cordial, que resultam inegociáveis para superar esse mundo de ódio, fundamentalismos e discriminações inumanas.

Construir pontes em lugar de muros significa também educar para criar e promover uma cultura do encontro. É caminhar na construção de um processo que nos leve da acolhida ao encontro, do encontro ao cuidado, do cuidado à solidariedade, da solidariedade ao reconhecimento. Em todo encontro revelamos nossa/s identidade/s, nele nos reconhecemos diferentes e a diversidade nos enriquece. Isto ocorre especialmente quando se criam relações -pontes- que favorecem a passagem do encontro à convivência, à companhia, à colaboração e à corresponsabilidade. Esta nova sensibilidade nos abre para a acolhida da vida descartada, excluída, enferma e muitas vezes fracassada, sendo um lugar e um espaço de humanização. São pontes para continuar o caminho de desconstrução dos fundamentalismos, afirmando os direitos humanos e a cidadania intercultural, para ajudar a avançar e construir democracia.

Referências Bibliográficas

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BOFF, L. **O projeto neoliberal no mundo e no Brasil é antivida e inimigo da natureza**. https://leonardoboff.wordpress.com/2019/07/30/o-projeto-neoliberal-no-mundo-e-no-brasil-e-anti-vida-e-inimigo-da-natureza/ Acesso em: 1/8/2019.

_____. **Fundamentalismo**: a globalização e o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

BRUM, E. **Doente de Brasil**. El País, 02/08/2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/opinion/1564661044_448590.html Acesso em: 4/8/2019.

CÓRDOBA, J. de T. **América Latina. Fundamentalistas avanzan en congresos y gobiernos de la región**. http://www.cadtm.org/America-Latina-Fundamentalistas - Acesso em: 13/8/2019.

CORTINA, A. **Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia.** Barcelona: Paidós, 2017.

MARCON, T. **Fundamentalismo e democracia**: desafíos políticos e educacionais. Curitiba: EDUCERE, 2015.

MARTÍNEZ GARCÍA, C. América Latina y el fundamentalismo religioso. **Sur y Sur**, 2004. http://www.surysur.net/america-latina-y-el-fundamentalismo-religioso/ Acesso em: 1/8/2019.

PANIKKAR, R. Religión (Diálogo intrarreligioso). In: FLORISTAN, C.; TAMAYO, J.J. (Org.). **Conceptos fundamentales del cristianismo.** Madrid: Trotta, 1993.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica **Laudato Si**. Sobre el cuidado de la casa común. Roma: Vaticano, 2015.

RUIBAL, A. M. Feminismo frente a fundamentalismos religiosos: mobilização e contramobilização em torno dos direitos reprodutivos na América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 14. Brasília, maio-agosto de 2014, p. 111-138. http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n14/0103-3352-rbcpol-14-00111.pdf - Acesso em: 4/8/2019.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010c.

_____. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, n. 39, São Paulo, 1997.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010b.

STOLCKE, V. **Racismo y fundamentalismo cultural**. https://www.lai.fu-berlin.de/es/e learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/frauenbereich/stolcke/videos/antwort9/index.html - Acesso em: 4/8/2019.

TAMAYO, J. J. Apologia do diálogo perante os fundamentalismos. In: SANTOS, B. S.; MARTINS, B. S. (Org.). **O Pluriverso dos Direitos Humanos**. **A diversidade das lutas pela dignidade**. São Paulo: Autêntica, 2019a.

_____. El patriarcado "extremoduro" de las religiones. **El País**, 10/04/2019b. https://elpais.com/elpais/2019/04/09/opinion/1554827755_747922.html - Acesso em: 5/8/2019.

TOURAINE, A. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

Educação em DDHH, interculturalidade e ecologia de saberes: aproximando sentidos

Ediléia Carvalho

> "A ideia do 'saber único' termina recalcando uma parte importante da realidade (…) seus efeitos são igualmente danosos no tocante à educação, porque o monismo cultural impede o pluralismo"
> "A escola deveria incorporar a ecologia de saberes" (Muniz Sodré)

Introdução

Uma das questões centrais no debate sobre a educação e os direitos humanos (DDHH) é, sem dúvida, a indissociabilidade presente nessa relação. Temática recorrente em inúmeros debates e reflexões não apenas em âmbito acadêmico e dos movimentos sociais, mas também no alargado campo das políticas públicas educacionais.

Mas apesar dessa constatação, o que ainda podemos perceber é um esvaziamento desse debate no chão da escola. A falta de clareza sobre o que significa educar em/para os direitos humanos e sua importância no fazer pedagógico parecem reproduzir sentidos construídos no e pelo senso comum, resultando, assim, na perpetuação dos processos de silenciamento, invisibilidade e impunidade diante da violação dos direitos, sobretudo, de grupos ou pessoas historicamente dominadas, subjulgadas e/ou excluídas na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Todo este adendo se faz necessário para introduzirmos a reflexão sobre um aspecto que é fundamental em todo este debate. Para não cometermos o equívoco de reduzirmos o sentido da educação enquanto um direito social meramente à escolarização, é preciso um aprofunda-

mento no conteúdo do direito à educação, como bem afirmam Candau e Sacavino (2013). A educação compreende também o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Está orientada à transformação social. Trata-se de um instrumento poderoso de construção sociocultural. Neste sentido, configura-se como um importante veículo de alcance a outros direitos sociais. Como afirma a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

> (...) com 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 (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Sendo assim, fica explicito à nossa compreensão aquilo que já nos alertava Candau e Sacavino (2013) sobre não ser suficiente a construção de todo um arcabouço jurídico em relação aos direitos humanos. É preciso ir além. Construir uma cultura dos direitos humanos. Nas palavras das autoras:

> Se eles (os direitos humanos) não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 60).

Tendo por pressuposto que a escola é uma instituição de importante impacto e referência na educação e na formação individual e coletiva dos indivíduos, compreendemos a importância e singularidade do seu papel e de suas ações pedagógicas estarem comprometidas com a construção de uma cultura dos direitos humanos na sociedade. Para tanto, acreditamos e defendemos que há muitos caminhos férteis e possíveis no cotidiano da escola, e que permitem pensar na construção de projetos educacionais referenciados em e para os direitos humanos. Um projeto de educação humanizadora, crítica e libertária, que respeite as diferenças presentes no chão da escola e as reconheçam como intrínsecas aos processos pedagógicos (FERREIRO, 2001). Que rompa com a construção de um ideal de igualdade ainda presente na instituição escolar, onde se privilegia o pensamento hegemônico, monocultural e padronizador, excluindo sujeitos, vozes e conhecimentos.

Não obstante, compreendemos que a escola continua sendo um *lócus* privilegiado, um espaço permeado de brechas e fissuras, que se ex-

ploradas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica podem nos apontar caminhos para aquilo que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos vai chamar de ecologia de saberes, compreendida aqui como uma importante aliada à perspectiva da educação em e para os direitos humanos. E é, neste sentido, que o presente artigo objetiva contribuir ao defender o potencial e a relevância do espaço escolar, cujas práticas estejam sintonizadas com a cultura dos direitos humanos, na construção de uma ecologia de saberes.

Em um primeiro momento, pensamos ser necessário trazer algumas concepções presentes na perspectiva de educação em direitos humanos aqui adotada. Num segundo momento, abordar o tema da ecologia de saberes defendida por Boaventura, buscando apresentar as consonâncias entre esta e a perspectiva de educação em direitos humanos alinhada à interculturalidade crítica. E, por fim, procuramos alinhavar algumas considerações que afirmam a relevância da perspectiva de educação em direitos humanos para o desenvolvimento de uma ecologia de saberes no espaço escolar.

Educação em e para os direitos humanos: um debate atual

Cabe observar que este nosso trabalho não tem como objetivo aprofundar no debate sobre a ambivalência e os diferentes significados presentes na expressão educação *em* direitos humanos, Nossa intenção é apresentar reflexões acerca da perspectiva de educação em direitos humanos que aqui defendemos.

Partimos primeiramente do pressuposto de que a educação em direitos humanos que assumimos é considerada como um componente fundamental do direito à educação. Como afirma Candau (2012, p. 715), "essa perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, e de fortalecer processos democráticos, em que redistribuição e reconhecimento se articulem". Nessa perspectiva, busca-se ao mesmo tempo negar todo tipo de padronização e hegemonia, lutar contra as diferentes formas de reprodução das desigualdades em nossa sociedade, favorecer processos de empoderamento de sujeitos e grupos marginalizados historicamente, lutar pelo reconhecimento e pelo direito às diferenças tendo como pano de fundo a afirmação da dignidade humana articulada à questão da igualdade e diferença.

Na esteira dessa reflexão, concebemos a escola enquanto um espaço multiplicador da justiça social e da democracia. Um espaço protetivo e de direitos. Logo, um *lócus* privilegiado para a construção coletiva de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, cujas práticas estejam comprometidas com uma perspectiva política e pedagógica de respeito às diferenças (culturais, gênero, étnico-raciais, geracionais, orientações sexuais, religiosas e políticas), relacionando as dimensões cognitiva (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetiva (o sentir consigo e com o outro) e prática (as atitudes e comportamentos individuais e grupais e ações institucionais), componentes necessários para todo processo educacional que se propõe crítico, democrático e de afirmação dos direitos humanos (SANTOS, 2019).

Outrossim, reconhecemos ainda ser a escola um espaço de formação, socialização, produção e reprodução de saberes oficiais a serviço da manutenção da ordem dirigente, mas também um local potente de cruzamento de culturas, trocas e intercâmbio entre saberes, inclusive de resistência política (SANTOS, 2019; CANDAU, 2014). Logo, o espaço escolar é também de extrema importância para a desnaturalização e desconstrução da perspectiva universalista de conhecimento sob o qual ainda se assenta o currículo escolar. Sem dúvida, uma problemática educativa que nos desafia, sobretudo, quando nos propomos a pensar na articulação necessária entre a dialética igualdade e diferença.

Mas não há como falar de escola e de educação, sem mencionarmos o momento político e social que estamos atravessando, o que nos coloca diante de novos desafios no que tange à promoção dos direitos humanos. A percepção de que padecemos da falta de rumo e de que estamos vivendo na desordem social têm sido uma tônica da situação no país. Trata-se de um cenário marcado por uma série de violações de direitos e pelo avanço perceptível da desigualdade social e da invisibilidade de sujeitos e grupos. Diante de toda essa política de desmonte executada, sem dúvida, a educação é um dos setores públicos que mais tem sofrido com o avanço de tantos retrocessos e violações de direitos já consolidados e em consolidação. Em tempos de disputas de sentidos do papel da escola hoje, caminhamos a passos largos no sentido de uma educação sequestrada pelo capital, pelo pseudoconservadorismo e pelas políticas educacionais neoliberais. O projeto atual de governo exprime uma base alicerçada nos preconceitos e discriminações sociais, raciais e de gênero. Mais do que nunca, é preciso defender a escola e a educação como parte legítima do processo de transformação social.

Pensar a escola, suas práticas e ações pedagógicas numa perspectiva contra-hegemônica de construção social e política.

Com tudo isso, os direitos humanos estão desafiados a assumir um papel de resistência política, mas também epistemológica, na medida em que reconhece e advoga em favor da diversidade de formas de ser, saber e estar no mundo, o que nos remete a afirmação de Candau (2012):

> Essa perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, e de fortalecer processos democráticos, em que redistribuição e reconhecimento se articulem (CANDAU, 2012, p. 715).

Tendo presente toda essa problemática apresentada, compreendemos estar situado o tema das diferenças culturais. Cabe aqui lembrar que, embora a temática da 'diferença' em si, não seja uma novidade para os/as educadores/as, afinal, este tema vem sendo exaustivamente discutido e abordado sob diferentes perspectivas no campo pedagógico, reconhecemos que ainda há uma lacuna muito grande no que tange à compreensão das diferenças culturais numa perspectiva positiva, tornando os processos pedagógicos mais significativos na medida em que as identidades culturais sejam reconhecidas em suas especificidades e valorizadas nos processos educativos (CANDAU, 2011).

Não obstante, para viabilizarmos e/ou promovermos processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, fortalecendo processos democráticos, em que redistribuição e reconhecimento se articulem é preciso compreendermos que assumir tal compreensão significa rejeitar qualquer forma de folclorização e estereotipação das diferenças no âmbito das práticas pedagógicas; não fugir da tensão existente entre a problemática igualdade e diferença, além de concebermos as diferenças culturais em um sentido outro, mais significativo, visando romper com o caráter unicamente celebratório com que estas são abordadas em muitas práticas e ações promovidas pela escola.

O reconhecimento das diferenças culturais como algo intrínseco aos processos pedagógicos afirma, ainda, a necessidade de construirmos uma cultura escolar não assentada no ideal da homogeneização. Rompe com a ideia de uma educação escolar, cuja função é moldar/ajustar para a lógica ocidental e eurocêntrica, negando e deslegitimando a história, as vozes, os saberes e culturas de grupos sociais subalternizados (CANDAU, 2010). Denuncia as relações de poder e autoridade que

geram desigualdades sociais fortemente reproduzidas pelos sistemas escolares (CARVALHO, 2014).

É importante ressaltar que reconhecer as diferenças culturais como algo positivo, conceber a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, desvelar o daltonismo cultural ainda existente no espaço escolar, contribuir para o reconhecimento e fortalecimento de identidades marginalizadas histórica e socialmente, exige romper com o caráter monocultural, homogeneizador e padronizador da escola (CANDAU, 2014). Neste sentido, entendemos que a escola é uma instituição social fundamentada numa estrutura que recebe marcas de um passado que deixaram heranças racistas, elitistas e excludentes, logo as alteridades, o outro em suas diferenças e especificidades é negado, saberes são invisibilizados e dados como inexistentes. Ao compreendermos, portanto, a importância da existência e do reconhecimento da diversidade de processos socioculturais de produção de conhecimento e de formação identitária e política ligada a eles, bem como a relação destes com os processos de escolarização, entendemos o quanto é importante buscarmos construir processos educativos culturalmente referenciados, onde as diferenças ganhem a dimensão que sempre esteve ocultada sobre os consensos inventados (CARVALHO, 2014).

Dessa forma, defendemos que para construirmos uma cultura escolar, cujas práticas pedagógicas estejam comprometidas com a perspectiva da educação em direitos humanos, não estamos apenas nos referindo à necessidade de transmitirmos conhecimentos sobre os direitos humanos e/ou incorporá-los nos currículos e práticas pedagógicas. É também isso, mas não apenas. É preciso levar em conta outros aspectos fundamentais a este processo. Como afirmam Candau e Sacavino (2013):

> As estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em direitos humanos têm de estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 63).

Para tanto, Candau (2008. p. 52) vai dizer que, "a luta pelos direitos humanos hoje supõe o exercício do diálogo intercultural", logo compreendemos e, defendemos ser necessário, incorporarmos um projeto de educação e de escola pautados na perspectiva intercultural, concebida como uma construção *de* e *a partir* das pessoas que sofreram uma histó-

ria de submissão e subalternização. A referida autora assume o conceito de educação intercultural elaborado coletivamente pelo grupo de pesquisa que coordena na PUC-Rio:

> A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça -social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção das relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 347).

A definição acima reafirma sua concepção crítica, concebendo-a como um processo/projeto pedagógico político que procura denunciar a dominação e intervir na reconstrução das estruturas e sistemas de poder presentes em nossa sociedade (WALSH, 2016).

Outra questão a se destacar é a dimensão epistemológica presente na perspectiva da interculturalidade crítica. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica está orientada para a valorização e diálogo entre os diferentes saberes -científicos e sociais- presentes nas sociedades. Trata-se de uma perspectiva que se encontra inserida numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica de mundo (OLIVEIRA, 2016).

Todas as questões acima nos remetem ao que afirma Candau (2008) ao enfatizar ser fundamental o exercício do diálogo intercultural na luta dos direitos humanos. Ambas as perspectivas estão orientadas à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e o reconhecimento das diferenças. Questão esta que acreditamos também contribuir e se articular à ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos.

Um diálogo possível com a ecologia de saberes de Boaventura

Ainda no contexto das discussões sobre os novos desafios da educação em direitos humanos, compreendemos a importância do diálogo com os estudos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, autor que muito tem contribuído para o debate sobre a relação entre educação e culturas, questão central para o exercício do diálogo intercultural incorporado à luta dos direitos humanos hoje.

Através do que ele conceitua como ecologia de saberes, Boaventura vem delineando um universo teórico, metodológico e pedagógico que nos provoca a pensar primeiramente sobre o processo de construção de uma hegemonia do pensamento eurocêntrico e, em decorrência disso, a necessidade de construirmos uma cultura escolar não assentada no ideal da homogeneização e da sistemática reprodução da inexistência de tantas experiências e saberes (ARAUJO, 2018).

Mas antes de adentrarmos no conceito da ecologia de saberes propriamente dito, é necessário recorrermos ao que Boaventura (2019) vai chamar de epistemologias do Sul. Para o autor, as epistemologias do Sul, referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência dos grupos sociais marginalizados sistematicamente, vítimas da injustiça e da opressão causada pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo racismo. O autor vai dizer também que este Sul não é geográfico e sim, epistemológico (SANTOS, 2019). Traz consigo conhecimentos nascidos das lutas. Conhecimentos considerados e produzidos como inexistentes pelo fato de serem produzidos por sujeitos inexistentes, marginalizados, concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido. Neste sentido, as epistemologias do Sul têm por objetivo permitir que os grupos sociais oprimidos historicamente representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações. As epistemologias do Sul pretendem mostrar que os critérios dominantes de conhecimento válido na modernidade ocidental deram origem àquilo que Boaventura (2019) vai chamar de epistemicídio, ou seja, a destruição de diferentes formas de saberes produzidos no outro lado da linha abissal.

Prosseguindo em diálogo com o autor, o caminho proposto então para o resgate desses saberes oprimidos, silenciados, negados e invisibilizados histórica e sistematicamente é a prática daquilo que ele conceitua como sociologia das ausências. Nas palavras de Boaventura:

> As epistemologias do Sul têm de proceder de acordo com aquilo que chamo de sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais (SANTOS, 2019 apud SANTOS, 2014).

Diante dessas questões, Boaventura de Sousa Santos chama atenção para a necessidade de confrontarmos a monocultura da ciência mo-

derna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido. Ressalta também a importância de se promover a justiça social, que não terá sucesso se basear-se apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. É preciso romper com essa perspectiva monocultural ainda arraigada em nossos currículos. Pensar em caminhos e experiências concretas para a promoção do que ele conceitua como um giro epistêmico, ou seja, a produção de "um novo espaço epistemológico que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles" (OLIVEIRA, 2016, p. 3). Que reconheça e celebre a diversidade epistêmica do mundo. Para tanto, o autor propõe a ecologia de saberes, numa perspectiva pós-abissal.

> (...) A ecologia de saberes é um componente fundamental para confrontar e inter-relacionar a monocultura da ciência moderna, tendo como base o reconhecimento da heterogeneidade de saberes existentes, a autonomia e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles (SANTOS, 2010, p. 157).

A ideia de interação e interdependência entre o conhecimento científico e o não científico presente na perspectiva da ecologia de saberes proposta por Boaventura, implica em reconhecermos que não se trata de um descrédito do conhecimento científico, mas sim da sua utilização contra-hegemônica. Para o autor, "a ecologia de saberes nos capacita para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para aquilo que não sabemos e é ignorância nossa, não ignorância em geral" (SANTOS, 2010, p. 66).

Em linhas gerais, compreendemos que a perspectiva da ecologia de saberes, defendida por Boaventura, potencializa o debate sobre a importância de as diferenças culturais serem reconhecidas positivamente, como riquezas, como intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem. Evoca o caráter urgente em desconstruirmos olhares naturalizados sobre a dinâmica escolar assentada na hegemonia e na padronização, e a questionarmos os nossos currículos que privilegiam apenas o conhecimento científico, ocidental e branco. Invisibilizando conhecimentos e sujeitos "Outros". Por conseguinte, contribui para pensarmos processos educativos contra-hegemônicos, antirracistas e de empoderamento de sujeitos e grupos marginalizados histórica e socialmente. Questões estas que atravessam toda a reflexão sobre a dialética da igualdade e diferença presente na educação em direitos humanos pautada na perspectiva intercultural e crítica.

Por entre fios e sentidos: alinhavando algumas considerações que não pretendem serem finais

Como é possível perceber, a problemática da educação está na ordem do dia. Não que não estivesse antes, entretanto, nos dias atuais, onde enfrentamos disputas cada vez mais acirradas em torno do sentido da escola na sociedade, sobretudo, no âmbito das políticas públicas e projetos de Lei que incidem sobre ela, é notório percebermos um cenário conservador que favorece todo tipo de retrocesso e ataca diretamente a cultura de respeito aos direitos humanos. Dessa forma, nunca foi tão necessário afirmarmos a importância e o caráter urgente de promovermos processos educativos contra-hegemônicos, referenciados culturalmente. Uma educação que reconheça o outro em suas especificidades, que compreenda que a escola foi concebida com base em saberes eurocêntricos, invisibilizando a diversidade de povos, sujeitos e conhecimentos que constituem o nosso país. Logo, a importância de pensarmos e construirmos processos educacionais, onde a experiência que cada aluno traz consigo seja reconhecida, valorizada e compreendida na formação do que Boaventura chama de ecologia de saberes. Perspectiva assumida neste trabalho como fundamental para a promoção da educação em e para os direitos humanos numa perspectiva crítica, intercultural.

Quando nos referimos a interculturalidade como uma das linhas que alinhavam o projeto de educação e de escola comprometido com os direitos humanos, fazemos isso, em primeiro lugar, por entender que a referida perspectiva é um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática e com o reconhecimento dos diferentes grupos culturais que os integram, promovendo diálogos simétricos e afirmando a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Segundo, por percebermos consonâncias que nos levam a afirmar que a interculturalidade em diálogo com a perspectiva da educação em direitos humanos potencializa caminhos para a promoção de uma ecologia de saberes no espaço escolar, promovendo a construção, o reconhecimento e a valorização de modos outros de poder, saber, ser e estar no mundo.

Ainda no que tange a importância da tessitura que nos permite aproximar sentidos entre a educação em direitos humanos, a interculturalidade e a ecologia de saberes, entendemos ser fundamental abrir espaços e promover ações para refletir o espaço escolar numa lógica contra-hegemônica, que reconheça e promova a inter-relação da diversidade de saberes e culturas que transitam pelo chão da escola, confrontando a

cultura do silêncio e do epistemicídio ainda presente nos currículos, nas práticas e no sistema educacional de forma geral.

Em linhas gerais, entendemos que a importância da ecologia de saberes na escola passa pela consciência crítica e emancipatória, que é a conscientização humanizante da incompletude de cada cultura e a racionalidade emocional de necessidade complementar no/com o outro. Logo, é uma afirmação da existência de sujeitos epistêmicos, de conhecimentos "Outros", plurais, no espaço escolar.

No âmbito da reflexão sobre os direitos humanos, a ecologia de saberes é exemplo de uma educação que considera o sujeito como protagonista de seu plano de vida, não apenas como mero espectador ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado. Aponta caminhos para um projeto de educação que tem como referência valores históricos, culturais e sociais, onde o processo educativo se concretiza por meio do diálogo e da articulação entre o conhecimento escolar e conhecimento produzido nas experiências sociais/culturais de cada um que passa pelo espaço escolar. E isso é, além de científico, humano.

Ao puxarmos os fios que se entrelaçam na tessitura das perspectivas aqui apresentadas, e aproximarmos os sentidos, cuja sintonia advoga no sentido da afirmação do reconhecimento das diferenças culturais, da dignidade humana e do Outro enquanto um sujeito de direitos, podemos afirmar que a educação em direitos humanos numa perspectiva alinhada à interculturalidade crítica se constitui como uma aliada à promoção de uma ecologia de saberes no espaço escolar.

Referência Bibliográfica

ARAUJO, Cintia Monteiro. Por uma ecologia de saberes escolares. In **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. CANDAU, Vera Maria. (Org.). 7Letras: Rio de Janeiro, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

_____. **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (PUCRS. Impresso) v. 37, p. 33-41, 2014.

_____. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v. 32, n. 01, p. 15-34, janeiro-março 2016.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, Ediléia. **"[...] Tem que partir daqui é da gente":** a construção de uma escola Outra no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO, 2014.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA. Luiz Fernandes. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**. v.45, São Paulo, Epub 14 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **O direito dos oprimidos. São Paulo: Cortez, 2014.**

_____. Para além do pensamento abissal. **Revista Novos Estudos** n. 79, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na America Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 12-23.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, pp. 64-75.

Contribuições de um boletim didático para a educação em direitos humanos

Maria da Consolação Lucinda

Em artigo intitulado "Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos", Candau (2012) afirma que:

> Se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (p. 237).

Nessa afirmação se percebe a importância da diferença no que concerne ao tipo de uso que se faz dela, de quem a usa e com que propósito. Na maior parte do tempo, a diferença surge sob vários nomes dentre os quais se destacam tradição, raça, cultura, religião e gênero. Com exceção dos conceitos de religião e gênero, os demais conceitos são geralmente acionados em referência a povos e/ou sociedades não ocidentais. São termos usados de modo sistemático ao longo das experiências coloniais da modernidade e que ainda reverberam nas sociedades marcadas pela experiência histórica da colonização.

Um marco no debate sobre a problemática da diferença e na questão da igualdade que não pode deixar de ser mencionado é a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Este documento, a partir desse momento, passou a representar um marco no esforço dos Estados Nacionais no sentido de construir um novo horizonte de possibilidades de pensar a relação entre diferença e igualdade. A declaração é um código válido para muitas sociedades e demanda dos países signatários um compromisso com a efetivação das recomendações sobre garantias de direitos e liberdades. As responsabilidades se

efetivam no plano interno de cada Estado membro da Organização das Nações Unidas (ONU) e as recomendações da declaração, e documentos tais como algumas convenções e outras declarações de direitos influenciam os sistemas de proteção de direitos, através dos mecanismos garantidores desses direitos.

Com base na DUDH, determinados direitos não podem ser violados e tampouco tirados de seus titulares. Os massacres ocorridos até então testemunham que não era uma verdade que todas as pessoas tinham os mesmos direitos por serem pessoas. A memória sobre os extermínios ocorridos no contexto da guerra dá relevo a tensão entre diferença e igualdade, posto que grupos étnicos como judeus, ciganos e africanos, bem como categorias sociais como homossexuais, foram tratados como não pessoas, não tendo, portanto, direito à vida.

O Brasil foi um dos primeiros países a se comprometer com os princípios defendidos pela DUDH, com os valores proclamados por ela, adotando-os como referência na proteção de direitos e assumindo o compromisso de seguir as recomendações nela apontadas. E, mesmo tendo se passado mais de setenta anos da aprovação da declaração, são ainda recorrentes as tensões e os conflitos entre grupos sociais ao redor do planeta, e os debates sobre violações e desrespeitos aos direitos humanos continuam fazendo parte da agenda internacional.

Iniciativas visando o fortalecimento de espaços de diálogo e a proposição de experiências de negociação e resolução de conflitos relacionadas com tradição, cultura, raça, religião e gênero também acontecem, em diferentes escalas e de diversos tipos, no âmbito de atuação dos Estados Nacionais, desenvolvidos por instituições, grupos, etc. O trabalho de formação permanente de educadores em direitos humanos, realizado pela Novamerica há mais de vinte cinco anos, inscreve-se no rol dessas iniciativas, com significativa e reconhecida atuação na área de educação em direitos humanos.

O programa de formação é estruturado anualmente através do lema de trabalho escolhido pela equipe e os participantes das atividades da instituição. Sacavino (2011) explicita o sentido que o lema tem nos processos de trabalho e formação:

> Esse lema, que sempre tem relação com a educação em direitos humanos e a cidadania, é desenvolvido em forma de campanha e orienta as atividades e os conteúdos produzidos pela instituição. Ao longo do ano, ele vai sendo aprofundado desde diferentes dimensões e ângulos (p. 4).

O presente artigo centra-se nos resultados de uma pesquisa realizada pela equipe da Novamerica com foco na produção de material didático, especialmente o boletim Direitos Humanos na Sala de Aula. Está organizado em três partes, na primeira, apresentamos as principais linhas de nosso referencial teórico. Na segunda, focamos na apresentação do boletim DDHH na Sala de Aula e na análise de seu conteúdo, visando a articulação dos direitos de igualdade e da diferença na ótica da educação intercultural e em direitos humanos. Finalmente, na terceira parte, apresentamos algumas conclusões.

Referencial teórico

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Emília Ferreiro (2001), referindo-se ao nosso continente e à dificuldade da escola pública desde o início de sua institucionalização de trabalhar com as diferenças, afirma:

> A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

E conclui:

> É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade[1]. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (apud LERNER 2007, p. 7).

1 A autora utiliza diferença e diversidade como sinônimos.

É neste universo de questões, conflitos e buscas que queremos situar a emergência da perspectiva intercultural no continente latino-americano em geral e, especificamente, no Brasil.

Em diferentes trabalhos e pesquisas Candau (2008, 2011, 2012, 2015) identifica e enumera alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença. Essas dimensões devem ser articuladas dialeticamente, tendo presente que a igualdade não se opõe à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe a igualdade e sim à padronização, à produção em série a tudo o "mesmo", a "mesmice".

> O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdades presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todos e todas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade (CANDAU, 2015, p. 90).

Outro aspecto importante em nosso enfoque teórico é a educação intercultural especialmente desde a perspectiva da América Latina, assim como a relevância que vem adquirindo, especialmente a partir dos anos 90. Em diversos países do continente provoca uma intensa produção bibliográfica e fortes discussões. Nesse sentido, nos situamos desde a interculturalidade crítica por ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente e também na escola (CANDAU, 2016, p. 10).

O terceiro aspecto se refere à formação continuada de educadores concebidos como agentes socioculturais e políticos, o que pressupõe, segundo Giroux e McLaren (1994), situar-se em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente. Isto implica penetrarmos nos meandros do conceito de cultura e sua relação com o poder, assim como também desenvolver a consciência de sujeito de direito e de cidadania (CANDAU et al, 2013, p. 35).

A Novamerica apostou nessa direção investindo na criação de um movimento com educadores de escolas públicas entendido como um movimento integrante dos variados movimentos organizados da sociedade civil e como *lócus* onde se desencadeiam processos formativos, a partir de uma educação na ação e onde se gesta um sujeito coletivo que luta por uma cidadania coletiva e uma democracia como estilo de vida (SACAVINO, 2013, p. 58). Nesse sentido, Gohn (2005, p. 16) afirma que *"a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania"*. Porque a cidadania se constrói como um processo interno, no interior da prática social, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. Desta forma, a cidadania coletiva constitui novos sujeitos históricos no cotidiano por meio do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram.

Um aspecto fundamental da proposta educativa da ONG Novamerica é contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os direitos humanos e a interculturalidade como referência fundamental, a nível teórico e prático, investindo no educador como agente disseminador e multiplicador desta cultura (SACAVINO, 2013, p. 60). É nesse espaço que o boletim Direitos Humanos na Sala de Aula se coloca como um material pedagógico importante para essa formação.

O boletim DDHH na sala de aula

Uma estratégia importante para a formação de educadores em direitos humanos é a produção de materiais pedagógicos que dão suporte e enriquecem a prática educativa. Um desses materiais é o boletim DDHH na sala de aula, publicação de apoio pedagógico que se propõe apresentar sugestões práticas para o trabalho em Educação em Direitos Humanos, divulgar as atividades desenvolvidas nas escolas e oferecer subsídios teóricos que possam dar apoio às práticas cotidianas (SACAVINO, 2013, p. 66).

O destaque ao boletim se deve primeiramente ao fato de que se trata de um material didático que tem publicação relativamente longeva, com vinte anos de existência. Iniciou sua publicação no ano de 1999, e até o momento se mantém ininterruptamente. Até o ano de 2010 era mensal e a partir de 2011 passou a ser bimensal. Cada edição conta com uma versão impressa com mil exemplares e uma versão digital disponível na internet[2], com média de mil e trezentos acessos por edição.

2 A versão online do "DDHH na Sala de Aula" é publicada em: http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/2019-escolas-sentidos-e-aprendizagens/

O boletim, que se dirige aos professores que atuam na Educação Infantil e nos dois segmentos do Ensino Fundamental, visa oferecer subsídios para a prática docente de agentes multiplicadores de direitos humanos. Ele está estruturado para inserir na discussão da escola o tema eixo (lema) trabalhado a cada ano.

No que diz respeito aos subsídios teóricos de apoio as prática cotidianas, cada boletim traz a indicação de livros e sites para professores, e publica textos selecionados sobre a temática - dos que explicitam a construção de conceitos, aos que propõem o desenvolvimento de uma educação intercultural que promova e respeite os direitos humanos -, além de recomendações da literatura infanto-juvenil sobre o tema para os alunos.

Experiências desenvolvidas pelas escolas, publicadas pelo boletim no último número de cada ano, são indicativas do alcance do DDHH na Sala de Aula como material de apoio pedagógico para professores e do processo vivido por eles com suas turmas, bem como dos resultados alcançados. Na pesquisa realizada, analisamos uma década de produção do boletim, do ano 2008 a 2017, centrando o foco de análise nas contribuições para a educação intercultural e em direitos humanos, especialmente nas temáticas e questões relativas à articulação entre igualdade e diferença.

Nas escolhas temáticas dos anos analisados, a articulação entre igualdade e diferença aparece de forma inequívoca. Em um caso, o pano de fundo foi a discriminação e a proposta de debate e reflexão sobre "Afirmar a igualdade, reconhecer a diferença: diga não à discriminação". A ideia mais geral do trabalho na escola foi a de propor modos concretos de trabalhar esta inter-relação no trabalho educativo e cultural e o estabelecimento de compromissos com a promoção de perspectivas e ações orientadas ao enfrentamento da discriminação. Quanto ao trabalho na sala de aula, o objetivo específico foi identificar diferentes formas de discriminação presentes no nosso cotidiano. As propostas de trabalho remetem a um engajamento explícito com o enfrentamento do problema da discriminação, indicando a necessidade de mudança atitudinal e do comprometimento com novas posturas. O trabalho, a partir desta perspectiva, implica o reconhecimento da discriminação racial no âmbito da sociedade, bem como na sala de aula, com o propósito de pensar e construir formas de luta contra a mesma, certamente, que nas suas manifestações recorrentes, na vida cotidiana.

Esta proposta teve continuidade a partir do tema intitulado "Iguais e diferentes: democracia para tod@s", assinalando que o compromisso de

não discriminar deveria ir além do nível individual, sugerindo ações que provocassem mudanças nas práticas institucionais. Essa relação foi mencionada na apresentação e também foi destacado que o fio condutor das temáticas envolvidas com esse tema (lema) era aprofundar nas relações entre igualdade e diferença, considerando que tais relações sejam fundamentais na construção da democracia.

Desde outro ângulo a tematização da articulação entre igualdade e diferença foi abordada em outro ano, através da problematização acerca da construção social dos gêneros, tendo o exercício da cidadania como pano de fundo. A centralidade da escola nesta construção não é uma mera conjectura, posto que as representações sociais sobre os papeis de gênero afetam de modo indelével ao conjunto da sociedade. Daí que ao longo desse ano as propostas de debate, de reflexão e as sugestões do boletim DDHH na Sala de Aula foram orientadas pelo objetivo de refletir sobre a atuação da escola na construção de estratégias para enfrentar a desigualdade entre os gêneros, identificando caminhos para uma educação não-sexista. A participação dos agentes educativos na realização deste objetivo foi afirmada e destacada, uma vez que a condição de possibilidade de uma educação não-sexista depende em larga medida da capacidade desses agentes perceberem que a atuação da instituição escolar é imprescindível na promoção da igualdade entre os gêneros. Ao tematizar gênero e exercício da cidadania, foi também possível pautar discussões sobre alguns sentidos da feminização do magistério.

A temática do gênero foi abordada novamente em outro ano, a partir do lema de trabalho "Direitos das mulheres: compromisso de todos/as". O aprofundamento da reflexão sobre a situação da mulher nos dias de hoje, na perspectiva dos direitos humanos ofereceu o pano de fundo para o entendimento do lugar da mulher no debate sobre violência(s) de gênero. A abordagem do gênero no âmbito da educação permite considerar que a articulação entre igualdade e diferença foi explorada. Isto fica mais evidente na ênfase sobre a busca de caminhos para uma educação não sexista através da construção de práticas educativas.

Apenas em termos do destaque é que se pode afirmar que a articulação entre igualdade e diferença ganha relevância em outro ano, através da problematização da pluralidade, da diferença e da cidadania. O lema que atravessou a publicação naquele ano foi "Somos muitos, somos diferentes, construímos cidadania". As possibilidades de discutir, refletir e construir propostas de trabalho na sala de aula e na escola podem ser resumidas em duas grandes frentes: refletir sobre as diferenças presentes

na escola, problematizando o modo como são consideradas e, construir estratégias para lidar com a diferença no cotidiano escolar.

Percebe-se mais uma vez que a escola é provocada e instada a lidar com o tema da diferença a partir do modo como está posto em seu cotidiano, o que requer a problematização do tipo de atenção a ela dada. Também está indicada a necessidade e, por conseguinte, a importância de se pensar e construir estratégias para lidar com essa diferença que se manifesta no cotidiano escolar. Em outras palavras, não basta discutir, é preciso enfrentar e lidar com as situações de desrespeito, intolerância e discriminação. A ênfase posta na tensão entre os termos, naquele ano, sugere que a importância da diferença concerne ao tipo de uso que se faz dela, de quem a usa e com que propósito. Com isto, podemos considerar que se trata de uma pista para a continuidade da luta pela igualdade e paralelamente o enfrentamento dos conflitos, das tensões, dos preconceitos e das intolerâncias em face de afirmação da diferença.

Outro lema expressivo foi "Diferenças sim! Desigualdades não!". Através das discussões, sugestões de atividades em sala de aula e reflexões, o boletim mostra que o momento era de reconhecer a diferença e enfrentar a falta de igualdade pela denúncia. Para realizar as tarefas relativas a tal desafio, um ponto fundamental foi o aprofundamento dos conceitos de igualdade e diferença, buscando superar desigualdades e preconceitos. Depois desta etapa, o processo teria continuidade com a construção de formas concretas de contribuir na formação de sujeitos de direitos no âmbito da escola. Um elemento importante da afirmação da diferença, nesta abordagem, foi o reconhecimento e a valorização dos saberes e das linguagens dos alunos.

No ano de 2014, o enfoque assumido nos números do boletim foi o da identidade, sem deixar de lado o compromisso de contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os direitos humanos como referência fundamental. Naquele ano em que se fez memória dos 60 anos do golpe civil-militar no Brasil, os objetivos a serem alcançados estavam intimamente relacionados com o conceito de pedagogia da memória, com a ideia de educação para o "nunca mais". Foi o momento em que vários debates sobre memória e verdade estavam acontecendo no país, em que ações da Comissão da Verdade, no âmbito estadual e nacional, ganhavam os noticiários e muitos eventos foram realizados. A relação entre memória e direitos humanos foi abordada pelo viés da articulação entre igualdade e diferença.

No último ano analisado o boletim trabalhou o lema "Somos diferentes: construímos saberes, valores e práticas". O pressuposto que orientou o desenvolvimento das propostas e sugestões trabalhadas foi o do desafio contínuo de reconhecer e valorizar diferentes saberes e práticas, bem como de promover o diálogo entre eles. A partir desta preocupação, colocou em pauta a relação entre igualdade e diferença, assinalando que se trata de valores preponderantes dos direitos humanos e da educação intercultural. Este lema também buscou desconstruir preconceitos e discriminações, afirmando a potencialidade da diversidade cultural e dos diferentes modos de ser e estar no mundo, em consonância com uma concepção intercultural dos direitos humanos. Pensar e agir nessa perspectiva não é tarefa fácil. Implica tentar articular direitos de igualdade e de diferença, considerando as relações de poder e as forças sociais em jogo. No entanto, risco maior é reduzir a realidade ao que já existe, sem dar espaço às formas de resistência e às possibilidades de mudança (DDHH na Sala de Aula, n. 142, p. 1).

Considerações finais

Através do mapeamento e da análise, em linhas gerais, foi possível perceber que a problemática da diferença e a questão da igualdade são consideradas e tematizadas com muita riqueza pelo boletim. A perspectiva da interculturalidade no âmbito da educação e o enfoque nos direitos humanos dão enquadramento à publicação e ao trabalho de formação de educadores realizado pela instituição que a tornam uma referência. Além disso, oferecem elementos para o enfrentamento de manifestações de preconceito, discriminação, violências em suas distintas formas - física, simbólica, *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes presentes tanto em nossa sociedade quanto nas instituições de ensino, tal como argumenta Candau (2012, p. 236).

No período considerado pela pesquisa, não foram todos os lemas trabalhados que deram relevo às temáticas que ajudavam na articulação entre diferença e igualdade. No entanto, as recomendações e as referências, apresentadas no boletim, remetem à necessidade de refletir e assumir uma perspectiva crítica em face de situações vivenciadas no cotidiano da escola. Esse recurso ajuda a chamar a atenção para as manifestações de preconceitos, intolerâncias e discriminações no dia a dia da escola e, através da memória das experiências vividas, estimula a que se reconheça o que precisa ser ainda feito para enfrentá-las.

A importância da diferença, assim como da igualdade, no contexto da escola tem relação, portanto, com o uso que se faz delas, do propósito de seus usos. Esta realidade tem implicações no tipo de estratégias pensadas e acionadas para enfrentar situações de conflito e de intolerância e para lidar com as formas como a diferença tem sido nomeada no contexto mais abrangente da sociedade brasileira.

A abertura da escola às diferenças, bem como a preocupação dos educadores em promover diálogos entre saberes e culturas no cotidiano escolar são condições fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas críticas. A articulação entre diferença e igualdade, entre direitos e igualdade de oportunidades são apontados como compromisso incontornável para que a democratização da escola seja possível. A noção de que "todos são iguais perante a lei" é trabalhada com a finalidade de apontar que historicamente, em nosso país, alguns segmentos sociais não eram/são efetivamente iguais perante a lei. Daí a importância de compreender que os direitos humanos são um constructo histórico e que é no cotidiano que a luta pela afirmação dos mesmos deve acontecer. É inquestionável que o boletim DDHH na sala de aula é uma contribuição importante para ajudar para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os direitos humanos como referência fundamental.

Percebemos a importância dada a abordagem de temáticas que permitem a articulação entre diferença e igualdade como resultado da experiência acumulada ao longo do tempo. A recorrência dessas temáticas na publicação indica que a instituição tem investido neste debate e ajudado na sua promoção.

A perspectiva intercultural é assumida em grande medida, sendo explicitada nos textos usados nas atividades formativas, na metodologia adotada para realizar a formação, nas atividades propostas. Esta perspectiva permeia e circunscreve o programa de formação, por exemplo, quando assinala a importância de fomentar uma educação para o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Está impressa no tipo de abordagem das temáticas e questões trabalhadas ao longo de cada atividade do ciclo formativo e, por conseguinte, em cada edição do boletim. Destacamos para finalizar, a título de exemplo, a apresentação do primeiro número do boletim de 2011 onde essa intenção é assim demarcada: "acolher e valorizar as diferenças que nos distinguem e asseguram identidade exige construir uma cultura dos direitos humanos em nossas escolas". Portanto, o fio condutor que a

apresentação aponta é o de que a abordagem da questão da diferença será tratada como potencialidade, não como um problema.

A ênfase na tensão entre igualdade e diferença indica uma concepção que problematiza a uniformidade. A escola é um espaço social que também é afetado pelas reivindicações de igualdade de direitos, mas, de igual modo, pela luta por reconhecimento das diferenças. Neste sentido, é feito um investimento no debate e na reflexão sobre o uso que se faz da diferença, sobre os grupos que buscam esse reconhecimento e com que propósitos o fazem. Se a perspectiva intercultural remete a uma educação para a negociação cultural, para lograr qualquer negociação cultural se faz necessário considerar tensões e enfrentar conflitos no contexto da escola.

Ao discutir os sentidos que professores atribuem aos termos igualdade e diferença, Candau (2012, p. 2) destaca que esses termos constituem "universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem, explícita ou implicitamente". Em sua análise, a autora pontua que a cultura escolar está construída sobre a afirmação da igualdade e lembra que tal concepção é um legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais.

Referências Bibliográficas

CANDAU, V. M. (Org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

_____. Nós e os outros: desafios para a educação em direitos humanos, em: CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. B. (Org). **Educação**. **Temas em debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

_____. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, em: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012, disponíveis em http://www.cedes.unicamp.br acessado em 12/2/2018.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LERNER, D. Enseñar en la diversidad; conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007, em: **Lectura y Vida**. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

NOVAMERICA. **Direitos Humanos na Sala de Aula**. n. 1 e n. 9, 1999; n. 112 e n.116, 2011; n. 127, n. 131, 2014; n. 137, n. 140, 2016; n. 142, 2017. Rio de Janeiro: Novamerica.

SACAVINO, S. B. Cidadania e direitos humanos em ação: Movimento de Educadores em Direitos Humanos. Em SACAVINO, S. B. (Org.). **Educação em Direitos Humanos. Pedagogias desde o Sul**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios[1]

Yrama Siqueira Fernandes
Vera Maria Candau

Introdução

As relações entre o direito a uma educação de qualidade e educar em direitos humanos constituem uma questão ainda pouco trabalhada na produção acadêmica do nosso país. Para situá-la é importante pontuar que o direito humano à educação é um dos principais direitos sociais. Por outro lado, convém ter presente que o conceito de direitos humanos não é consensual, vai variar de acordo com a orientação tomada quanto aos fenômenos jurídicos. Bobbio (2004, p. 16) afirma que é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto para os direitos humanos, já que são construídos historicamente e, portanto, relativos.

Neste trabalho, partimos da afirmação de que os direitos humanos são frutos de uma luta histórica, situando-nos, portanto, junto aos autores que defendem uma concepção histórico-crítica dos direitos humanos como fruto de lutas sociais por direitos individuais e coletivos. Seu surgimento, com posterior positivação e lutas pela efetivação e garantia, se dá até os dias de hoje. É importante ter em mente que um dos objetivos primordiais para o surgimento de direitos é a regulação da vida em comum dentro das necessidades das sociedades em contextos históricos específicos.

1 Publicado na revista Educação (PUCRS). Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan.-abr. 2017.

O direito à educação também advém de processo histórico e, por este motivo, faz-se necessário abordar quais temas lhe estão associados na atualidade. A luta por sua efetivação entre nós colocou primeiramente o foco na universalização da escolarização. Na medida em que este objetivo foi sendo alcançado, mesmo sem ter sido até hoje plenamente logrado, a questão da qualidade foi adquirindo cada vez maior centralidade. O direito à educação de qualidade tem se apresentado na atualidade como um desafio para a real democratização da educação (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; CAMPOS e HADDAD, 2006). Da mesma forma, muito se tem discutido sobre que qualidade seria esta, sendo este um tema de disputas dentro do campo educacional. Também, nas últimas décadas, a educação em direitos humanos vem adquirindo cada vez maior importância nas políticas públicas da área de educação.

No presente trabalho nos perguntamos sobre a inter-relação entre direito a uma educação de qualidade e educação em direitos humanos, tanto do ponto de vista teórico, como a partir de uma pesquisa de campo, realizada através de entrevistas com professores do primeiro segmento do ensino fundamental. O trabalho é composto de quatro partes, além desta introdução. A segunda parte faz algumas aproximações entre os temas do direito humano à educação e do educar em direitos humanos. A terceira focaliza a educação em direitos humanos em conexão com a qualidade educacional. Em sua quarta parte, o artigo contempla o campo empírico da pesquisa. Para finalizar, apresenta algumas considerações finais.

Direito humano à educação e educar em direitos humanos: uma aproximação

Desde a Revolução Francesa (1789) que o direito à instrução era concebido como condição da cidadania. Reis (2003, p.764) no artigo sobre "O pão do direito à educação" desvela o quanto para os iluministas e revolucionários, como Danton, a educação respondia a necessidade coletiva de cidadania, tanto quanto era o pão para a sobrevivência do povo francês no século XVIII. Entretanto, complementa Reis que "O direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com qualidade de "direito do homem".

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a educação como um direito humano universal aparece no mesmo patamar do direito à vida, à segurança da pessoa, à paz, à saúde e ao bem estar, assim como,

os direitos humanos são concebidos como princípio e conteúdo do direito à educação.

> Art.26°
>
> 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
>
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948).

Nesta segunda seção, fazemos algumas considerações acerca das aproximações entre o direito humano à educação e o educar em direitos humanos. Primeiramente, é importante analisar o que postulam os dois itens do art.26 da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) acima citados. Em seu item primeiro, a Declaração afirma que toda pessoa tem direito à educação, o que pode ser considerado, à época, um avanço. Não há aqui a palavra cidadão, que supõe um exercício, mas sim a palavra pessoa concebida como sujeito de dignidade e direitos, sem nenhuma restrição a um dado Estado, e, portanto, universalizando o referido direito.

A Declaração ainda elenca o que a educação deve visar, no item dois do mesmo artigo. Este item postula preceitos que condizem com o que posteriormente se intitulou como "educação em direitos humanos", já que seu conteúdo menciona que a educação deve "visar à plena expansão da personalidade humana, ao reforço dos direitos do Homem, à tolerância e à amizade ente as nações". Sendo assim, não basta que todos e todas tenham acesso à educação. É necessário também que a educação fornecida propicie expandir a humanidade de cada pessoa, e ainda reforce o reconhecimento dos direitos e do seu exercício, daí porque a educação atua na perspectiva para, sobre ou em direitos humanos. Sobre esta educação que preconiza o desenvolvimento da personalidade humana autônoma e crítica afirmam Candau (2012, p. 721) e Andrade (2008, p. 55):

> A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados "conteúdos", por mais socialmente reco-

> nhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, 2012, p. 721).
>
> Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo (ANDRADE, 2008, p. 55).

Como os autores apropriadamente argumentam, o processo educativo deve nos tornar mais humanos em dignidade, reconhecimento e direitos. Todos e todas têm este direito básico a serem educados, mas como Candau (2012) afirma, educar não se restringe a ensinar conteúdos, ou a só explorar competências cognitivas, mas deve sim ter como seus objetivos a formação de sujeitos de direitos e o desenvolvimento da vocação humana.

Outro aspecto importante a ser assinalado se relaciona a formar pessoas que exijam o cumprimento de seus direitos. As pessoas só se tornarão verdadeiramente cidadãs quando exercitarem seus direitos de forma ativa e participativa daí a concepção de cidadania ativa que não insere apenas o voto, mas a participação social, exigindo a efetivação de seus direitos civis, políticos e sociais. Sobre estas questões o PNDH-3 Plano Nacional de Educação de Direito Humanos-3[2] traz em seu item 23:

> A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos (as).

A educação para alcançar a perspectiva da cidadania social deve assim ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos ativos, que possam participar das decisões e do governo da sociedade, exigindo, realizando e criando direitos. Saviani (2013) também contribui de modo significativo sobre o sentido de educar para a cidadania numa perspectiva democrática, quando afirma:

> Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda

2 PNDH-3/Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos-3. Disponível em: http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3

> que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (SAVIANI, 2013, p.745).

No item dois do artigo 26, a Declaração Universal afirma que a educação deve estimular "a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todas as raças e religiões". Este ponto traz à baila o tema da diversidade. O respeito às diferentes culturas, países e religiões também deve ser parte integrante da educação a que se tem direito de acordo com a DUDH. Quanto a este ponto, consideramos ainda mais importante, além de estimular a necessidade de se respeitar os "diferentes", empoderar as pessoas e/ou grupos historicamente inferiorizados e marginalizados. Tomasevsky (2006, p. 75), então relatora da ONU para o direto à educação, afirma:

> O modelo de educação foi construído com base nas características daqueles que primeiro foram autodeclarados portadores do direito à educação, favorecendo o homem sobre a mulher, o colonizador sobre o colonizado (TOMASEVSKY, 2006, p. 75).

Esta afirmação nos obriga a pensar que modelo de educação devemos construir para que de fato inclua, sem discriminações, a todas as pessoas. Sabemos, como afirma Comparato (2004, p. 1), que:

> Todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais.

Sendo assim, os diferentes necessitam de pertencimento e reconhecimento como sujeitos de direitos e que para conquistarem a cidadania política, social e civil devem sim se constituir como sujeitos coletivos, a única trilha de se tornarem empoderados. O processo de colonização no Brasil fundado em 388 anos de escravidão gestou relações de desigualdades sociais profundas, e com elas processos de exclusão social. Pessoas e grupos que foram subalternizados passaram a conviver com relações de hierarquização, como se houvesse cidadãos e servos. Nesse processo, pessoas passaram a viver de forma inferiorizada quando do acesso aos serviços sociais em razão de sua origem étnica, de gênero e condições sociais. Outras, em face da condição de portar um tipo de deficiência ou conviver com transtornos psíquicos também passaram a conviver com processos de segregação e exclusão, tendo que ao longo

da história lutar pela igualdade e pelo respeito à diferença, mas também para serem tratados de maneira diferenciada face a condição especial dentro do sistema educativo.

Ainda sobre a diversidade e a diferença, Piovesan (2006) afirma:

> A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade [...]. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2006, p. 719)

O respeito e a valorização das diferenças é algo que propiciará um exercício de um direito a uma educação em um sentido mais amplo para as pessoas. A educação deve ter o papel de formar pessoas que exijam o cumprimento destes direitos. Só nos tornaremos verdadeiramente cidadãos quando formos ativos e participativos em nossas sociedades, exigindo assim a efetivação de direitos civis, políticos e sociais. Neste item, explicitamos contribuições que consideramos fundamentais para o entendimento das relações entre o direito humano à educação e suas conexões com a educação em direitos humanos.

Educar em direitos humanos e qualidade da educação: articulações

Iniciamos afirmando que, para se estabelecer uma relação entre qualidade e educação em direitos humanos, é apropriado trazer os princípios da educação em direitos humanos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013)[3]:

> Art. 3° - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
> I - dignidade humana;
> II - igualdade de direitos;
> III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

3 Diretrizes Curriculares nacionais da educação básica. Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: setembro de 2014.

IV - laicidade do Estado;
V - democracia na educação;
VI - transversalidade, vivência e globalidade;
VII - sustentabilidade socioambiental.

Como podemos constatar, temos entre estes princípios o da dignidade humana e o da valorização das diferenças e diversidades. Como já abordamos no item anterior, estes princípios são muito importantes para a formação de cidadãos ativos e participativos. Para abordar a conexão entre qualidade da educação e as características da educação em direitos humanos, começamos com a afirmação de Candau (2012, p. 724), que estabelece uma relação entre direito à educação, educação em direitos humanos e qualidade da educação:

> No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira (CANDAU, 2012, p. 724).

Esta afirmação permite reconhecer as estreitas relações entre a educação para a formação de sujeitos de direitos, formação para a cidadania, reflexão e atuação no mundo e a educação em direitos humanos. Estas características foram igualmente conectadas com a qualidade da educação. A partir destas considerações, realizamos uma pesquisa empírica orientada a identificar as concepções de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental sobre o direito à educação e suas conexões com educação em direitos humanos e a qualidade da educação. A seguir, apresentamos o campo empírico desta pesquisa iniciando pelas informações gerais sobre as professoras entrevistadas e, em seguida, a análise dos depoimentos das professoras.

Direito à educação de qualidade e educar em direitos humanos: o que pensam professoras do ensino fundamental

A pesquisa empírica contemplou doze entrevistas semiestruturadas com professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Dez

entrevistas foram realizadas em ambiente escolar. Nestes casos, a direção permitiu o uso da sala de leitura e o horário livre das professoras na escola. Outras duas entrevistas foram realizadas em outros ambientes, uma aconteceu em um café e outra em uma universidade. Apesar de a maioria das entrevistas terem sido realizadas em ambiente escolar, as professoras não demonstraram constrangimento.

Os sujeitos que integram a pesquisa são professoras que estavam em exercício no primeiro segmento do ensino fundamental de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, selecionadas aleatoriamente. Contemplou-se na pesquisa professoras que tivessem anos de experiências variados de modo a poder captar relatos mais diversificados e assim, tentar perceber se havia dados diferentes nos relatos de professoras mais experientes e menos experientes. Cinco professoras exerciam o magistério há mais de vinte anos, duas tinham entre onze e quinze anos de docência e cinco entre três e dez anos.

Um fato que chamou atenção no trabalho de campo foi que algumas professoras, além do curso normal tinham mais de uma graduação. Três professoras tinham três graduações[4], seis professoras duas graduações e três uma graduação. Este dado demonstra que, entre as professoras entrevistadas, há uma tendência à procura pelo aperfeiçoamento. Sobre o território em que atuavam, nove professoras trabalhavam na zona norte do Rio de Janeiro, duas professoras na zona sul do Rio de Janeiro e uma professora atuava na Baixada Fluminense. Todas as professoras tiveram experiências no entorno de comunidades e cinco professoras tiveram experiência docente em comunidades. Relatos sobre o território são importantes para delimitar a situação social das escolas mencionadas pelas professoras.

Vejamos alguns depoimentos acerca do território:

> (...) eu entrei na rede pública com vinte anos de idade, eu fui trabalhar no Complexo do Alemão, na época em que não era pacificado ainda, (...), eu me jogava no chão quando dava tiro, eu era responsável pela vida de trinta crianças. (...) eu nunca iria imaginar que eu iria passar aquilo, (...) a faculdade não me preparou para isso (...) (Formação de Professores - Letras Port. Esp.- Fonoaudiologia).

> (...) outro dia uma criança ficou aqui até às cinco da tarde desde o período da manhã e a nossa direção (...) foi levá-la em casa. Vieram todos chorando

4 Aqui considero o Normal, ou Formação de professores como uma graduação no nível médio.

> porque ela mora em um buraco, (...) a gente pode melhorar o que for aqui, chegando lá, ela não vai ter acesso aos direitos que ela merece (...) (Formação de Professores-Serviço Social).

> Hoje para mim (a maior desafio) *são as questões sociais* (...). Por exemplo, a questão da droga, (...) eu trabalho com os filhos da droga no Complexo de Alemão, então isso para mim é muito chocante (...) (Normal - Pedagogia-História).

Pelos depoimentos, é possível perceber que as professoras têm desafios a enfrentar quanto ao território onde as escolas estão localizadas. Todas as questões citadas têm impacto direto na escola.

A qualidade da educação e as características de educação em direitos humanos foram mencionadas pelas entrevistadas. Porém, antes de começar a relatar acerca dos depoimentos sobre estes temas, é oportuno salientar que a palavra qualidade não era mencionada nas primeiras perguntas. O tema só apareceu a partir da pergunta dezenove especifica. Isto foi feito de maneira proposital para não influenciar as respostas. Nos pré-testes do roteiro da entrevista, os professores trouxeram o tema da qualidade educacional sem que eles fossem perguntados sobre ele. As menções sobre qualidade ocorreram em algumas respostas iniciais. Este depoimento de uma professora ilustra esta realidade. Quando indagada "quando falo a expressão 'direito à educação', o que vem primeiro à sua cabeça?", respondeu:

> O direito à educação, eu acho que foi uma conquista, como eu já disse pela legislação, pela Constituição brasileira, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a sua obrigatoriedade é uma conquista, mas o direito visto de outra forma, como lei, ele ainda não se faz cumprir, como deveria, porque falta uma, ou estratégias, ou competência política de um dirigente ou de uma nação. Eu sei que melhorou muito, mas um dirigente ou todo mundo que trabalha com educação, que faça isto, que cobre que isto aconteça, que todas estas leis possam estar dando suporte para isto acontecer, uma qualidade na educação (Normal - Pedagogia).

Como se pode constatar, a qualidade da educação foi abordada mesmo que não fosse perguntado diretamente. Em outros questionamentos gerais como "o que você considera mais importante no seu trabalho?", algumas professoras trouxeram características do ato de educar como um processo de educação para a vida em sociedade, que implica na aquisição de valores humanos. Nesse sentido, os valores como uma das dimensões éticas da educação em direitos humanos encontram-se atre-

lados à concepção de qualidade educacional, como os itens anteriores deste artigo apresentaram. Vejamos alguns depoimentos:

> (...) eu acho que o mais importante na nossa tarefa é fazer com que o nosso aluno aprenda. Desde os conteúdos em si que você quer trabalhar, quanto *às* situações dos valores, o saber lidar com situações de vida, porque eu acho isso importante também, *não somente os conteúdos em si, os conteúdos do núcleo comum, mas também* valores (Normal- Letras Port.).

> Eu acabo olhando a vida deles e tento suprir além da educação. Então, quando você fala da parte mais importante, para mim, aqui, é ser um espelho, é trazer esperança, (...) trazer um pouco de vivência, trazer que a realidade pode ser mudada. (...). Eu acho que para ser professor você tem que querer. (...). Porque você é parte fundamental de alguém. Você está fazendo parte de um período de crescimento de entendimento do que é o mundo, você participa da parte lúdica de uma criança, então o professor é muito importante para o nosso ser pessoal, você é parte formadora de alguém (Formação de Professores -Serviço Social).

Nestes depoimentos, as professoras trazem a educação formadora, para valores, para a participação no mundo. Apesar de considerar os aspectos éticos da educação, as docentes não narraram de forma explícita em seus depoimentos a relação com os direitos humanos e nem com a cidadania, ambas, características do direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, abordado anteriormente neste trabalho.

Ao responderem à pergunta "ao se falar sobre direito à educação, o que vem em primeiro lugar na sua cabeça?", duas professoras abordaram se tratar de uma educação que resulte no acesso aos direitos, uma educação ampliada e que respeita às diferenças presentes no contexto sociocultural. Vejamos os depoimentos:

> Mudança. Se este direito for executado, assegurado, praticado, a gente terá uma mudança muito grande. A gente tem uma quebra enorme da maior arma que se tem hoje do Estado que é a alienação, eu acho. Eu acho que se a gente tiver direito à (...) o direito à educação foi expandido, automaticamente este aluno torna-se um cidadão assim (...). Nós somos cidadãos devido ao acesso aos direitos (...) (Formação de Professores-Serviço Social).

> Direito à educação... igualdade de oportunidades. Quando eu falo direito à educação para mim, vem igualdade de oportunidades, quando eu penso direito à educação, eu estou pensando que toda pessoa, todo sujeito tem direito a estar na escola, a ter uma educação de qualidade, a ter uma edu-

> cação ampliada, e quando eu falo uma educação de qualidade, tem que ser uma educação igualitária, igualitária respeitando as diferenças, étnicas e culturais, mais igualitária no sentido de formação (Normal - Serviço Social).

Estes depoimentos focalizam uma concepção de educação como formação da pessoa e do cidadão, uma visão ampla. Ambas as professoras são graduadas em Serviço Social. De certa maneira, arriscamos a afirmar que a formação universitária pode ter contribuído neste aspecto. Decidimos perguntar mais no intuito de aprofundamento do tema. Vejamos o depoimento de uma das professoras:

> (...) engraçado, eu não vejo educação só na escola, eu não consigo ver. Para mim é mundo, é uma ideia de global. Direito à educação para mim é uma extensão, seria a quebra deste paradigma de escola, seria uma educação global, uma educação para o mundo, uma educação além de libertadora, que possa ser de alcance geral, uma educação para saúde, para direitos, (...) direito à educação é o direito à vida. (...) direito à educação para mim é o direito à vida porque eu não vejo um fim (Formação de Professores - Serviço Social).

Nessa narrativa são explicitadas algumas características de educação em direitos humanos, como uma educação numa perspectiva libertadora voltada para a vida em sociedade. Esta perspectiva é classificada aqui como qualidade. A professora faz menção a outros direitos, remetendo ao conceito de que os direitos humanos são indivisíveis e inter-relacionados (DORNELLES, 2006). A compreensão da educação para a formação articula-se com a educação para formação de sujeitos de direitos, capazes de exercer a cidadania ativa, de exigir o cumprimento dos direitos e responsabilizar-se também pela sua efetivação. Estas características são contempladas por Candau (2012).

Ao perguntar explicitamente sobre o que seria uma educação de qualidade, as professoras abordam novamente características de educação em direitos humanos como podemos comprovar nestes depoimentos:

> Para mim educação de qualidade é fazer com que o aprendizado seja um aprendizado respeitando as diferenças, que promova igualdade, ensino de qualidade que não se limite apenas à realidade inserida naquele contexto das crianças e da escola, mas que possa abrir espaços e oportunidades de outro horizonte, de outras vias, de outros caminhos (...) (Normal - Serviço Social)

> São oportunidades que você abre para que o aluno se perceba e perceba as habilidades que ele tem. Isto para mim é educação de qualidade. (...) educa-

> ção de qualidade passa muito pela minha visão de mundo (Normal - Letras). (...) que te dê acesso às mais diversas expressões da educação: arte; música (...). E que principalmente te dê esta visão de mundo, esta ideia, esta reflexão, é se debruçar sobre as coisas do mundo (...) (Formação de Professores -Serviço Social).

Podemos constatar nestas falas das educadoras que a preocupação com a qualidade educacional foi algo que esteve presente em primeiro lugar, já que as professoras mencionaram qualidade educacional mesmo sem serem perguntadas acerca do tema. No momento que se questionou o tema mais diretamente, as professoras abordaram o fato de que a educação precisa estar focalizando além de conteúdos. Foi neste ponto que encontramos as características de educação em direitos humanos. Para uma educação de qualidade, as professoras trouxeram que é necessário que esta educação esteja proporcionando um respeito às diferenças étnico-raciais e culturais, que esteja presente a formação para o exercício de direitos e, por fim, que seja emancipatória, pois assim estará formando cidadãos para uma atuação no mundo.

Considerações finais

O objetivo central deste artigo foi primeiramente abordar o tema do direito à educação de qualidade e suas inter-relações com a educação em direitos humanos, a partir de contribuições teóricas e oriundas de uma pesquisa de campo. Em primeiro lugar, o artigo trouxe que, na atualidade, o tema da qualidade educacional é ainda o grande desafio no tocante a real democratização da educação (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; CAMPOS e HADDAD, 2006). Como passo seguinte, o trabalho abordou as aproximações teóricas entre o direito à educação de qualidade e a educação em direitos humanos. Neste ponto, autores como Candau (2012); Andrade (2008); Tomasevsky (2006) e Piovesan (2006) foram citados, pois explicitam algumas características de educação em direitos humanos que devem ser contempladas tais como: a valorização das diferenças; a formação humanizadora, para valores e para uma cidadania participativa.

Após a análise destas contribuições, foi apresentado o campo da pesquisa empírica realizada, focalizando as entrevistas realizadas com professoras do primeiro segmento de ensino fundamental. Podemos constatar que a empiria esteve afinada com os achados teóricos. As professoras se mostraram preocupadas com a qualidade educacional e a pontuaram

como um desafio real na atualidade. Abordaram também as características da educação em direitos humanos, relacionando-as com a qualidade educacional.

Como uma última contribuição, recomendamos a realização de mais pesquisas e estudos que abarquem o tema da educação em direitos humanos em suas inter-relações com as questões atreladas à qualidade educacional. São ainda raros os estudos acerca desta temática. É necessário começarmos a pensar a qualidade educacional de forma mais ampla, mais abrangente, não reduzida à aquisição de conteúdos específicos, medidos através das avaliações de larga escala. Nossas pesquisas são um modo de contribuímos para o conhecimento e, através delas, podemos tentar promover uma educação que seja emancipatória, pois assim estaremos contribuindo para a formação dos educandos como cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade, uma perspectiva de humanização articulada com o compromisso social com a humanidade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos, In. CANDAU, Vera Maria, SACAVINO, Suzana. **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: Editora DP, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares nacionais da educação básica. Portal MEC. Em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acessado em: setembro de 2014.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3. Acessado em: setembro de 2014.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, Ação Educativa. p. 85, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2004.

FERNANDES, Yrama Siqueira. CANDAU, Vera Maria Ferrão (orientadora). "Direito à educação? Pergunta complicada (...)". O que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental. Dissertação de mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 154f.

MORCAZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. Políticas Públicas para a cidadania: em busca da qualidade na educação. In. NAJJAR, Jorge. (Org.). **Políticas Públicas em educação (e outras nem tanto)**: cidadania, trabalho docente e identidade. Niterói: Intertexto, 2012, p. 70.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 20.10.2014.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

REIS, Monteiro. O pão do direito à educação... **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em: Acessado em: 10/01/2017.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas: v.34, n. 124, p. 743-760, 2013.

TOMASEVSKY, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Critérios de qualidade para uma educação em valores e direitos humanos

Susana Beatriz Sacavino

É um consenso a afirmação, a partir de distintos contextos sociais e da reflexão cultural e científica, que vivemos em uma época em que é cada dia mais forte a consciência de que o mundo passa por transformações profundas e em um acelerado ritmo de mudança. Esta realidade provoca em muitas pessoas e grupos reações contraditórias de insegurança, mal-estar, inquietação e medo, mas também de novidade e esperança, sentimentos mobilizadores das melhores energias para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário.

Também vivemos tempos nos quais tanto no contexto internacional como no contexto interno de muitos países cresce a força política de grupos e propostas ultraconservadoras que atacam os direitos humanos, especialmente os de reconhecimento das diferenças, propagando o ódio contra os mais pobres e os considerados diferentes.

Nesse contexto a educação está hoje desafiada a promover uma qualidade adequada à sociedade contemporânea. A referência à qualidade sempre serviu de orientação a distintas concepções e propostas educativas ao longo da história. Todos os planos de reforma dos sistemas educativos promovidos e aplicados nas últimas décadas nas políticas públicas nos diferentes países propõem uma educação de qualidade. No entanto, a expressão qualidade da educação, ao mesmo tempo que explicita um aparente consenso, também permite distintas interpretações e engloba diferentes marcos conceituais e políticos de se conceber a educação, os quais fazem que a mesma se relacione com o tipo de sociedade e de cidadania que se deseja construir (CANDAU, 2016, p. 19).

O texto está estruturado em três partes e tem como perspectiva de fundo a formação de educadores e educadoras em valores e direitos humanos. Na primeira identificamos as principais concepções de qualidade da educação atualmente presentes e em debate assinalando alguns traços básicos que as configuram. Na segunda parte, a partir de uma concepção de qualidade que consideramos adequada para a educação em valores e direitos humanos, assinalamos quatro núcleos básicos que se constituem em critérios de qualidade. Terminamos na terceira parte assinalando alguns pontos importantes em relação com os processos de educação em valores e direitos humanos.

Qualidade da educação: um discurso plural

Tendo presente o contexto referido, a questão da qualidade da educação adquire especial relevância. Todas as autoridades educacionais, os educadores e as famílias defendem a promoção da qualidade da educação. Trata-se de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e na sociedade em geral. Esta polissemia da expressão qualidade da educação pode ser evidenciada no discurso cada vez mais frequente que sente a necessidade de acrescentar um adjetivo à palavra qualidade: fala-se de qualidade total, qualidade humana, qualidade social, qualidade cidadã, etc.

Partimos nesta reflexão da afirmação de que, em contextos democráticos, a qualidade da educação é objeto de contínuas negociações e apresenta um caráter multidimensional.

O que está em jogo na atualidade é a confrontação entre distintas concepções da qualidade da educação, que têm a ver com diferentes modos de entender as relações entre educação e sociedade.

Tendo como referência Candau (2016, p. 35, 37) assinalaremos três concepções que nos parecem ser as mais presentes em nossas sociedades, conscientes de que não existem em estado puro e que as articulações entre elas, não necessariamente explicitadas e coerentes, transitam em nossos distintos cenários.

A primeira concepção vem adquirindo cada vez maior força e tem como característica principal conceber a educação como um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mer-

cado. Seu objetivo principal é formar sujeitos empreendedores e consumidores. Neste sentido, a qualidade vem definida pelas necessidades do aparato produtivo e do mercado. A busca da qualidade supõe um maior ajuste do sistema a estas necessidades. A educação fica assim reduzida a uma função fundamentalmente econômica, de capacitar o "capital humano" necessário aos modelos econômicos e políticos vigentes. Afirma a centralidade do conhecimento científico e dos saberes valorizados pela sociedade dominante. Põe a ênfase no domínio das tecnologias de informação e comunicação. Essa é a visão que com distintos matizes e revestida de linguagens plurais vem informando as políticas educativas de inspiração neoliberal e de medição nacional e internacional.

Uma segunda perspectiva é a que entende a qualidade da educação como uma volta a concepções e aspectos tradicionais da educação. Afirma que a modernização da educação assim como os movimentos renovadores favoreceram processos superficiais e de pouca consistência nas escolas. Defende também que a ênfase nos interesses das crianças e adolescentes debilitaram a função do professor e sua autoridade. É preciso afirmar a centralidade da formação intelectual e moral dos educandos, a cultura geral, o domínio dos autores que têm um amplo reconhecimento acadêmico, os conteúdos concebidos como universais, a disciplina, a autoridade do/a professor/a, o esforço e os procedimentos formais de avaliação. Nesta perspectiva, a qualidade da educação se concebe como uma revitalização dos conteúdos e valores considerados como configuradores de uma concepção tradicional da educação.

Estas duas maneiras de se entender a qualidade da educação se situam politicamente numa perspectiva que, em geral, reforça o modelo dominante na sociedade ou propõem algumas mudanças que não afetam sua lógica básica. Algumas vezes estas concepções se articulam. Não põem a ênfase na capacidade da educação de colaborar com transformações estruturais da sociedade. Seu afã é que os processos educativos respondam às necessidades percebidas, especialmente as do mercado e dos grupos hegemônicos. Podem propor medidas orientadas à inclusão de grupos marginalizados da sociedade vigente, mas esta não é colocada em questão. São estas visões da qualidade da educação que atualmente, em geral, se expressam com maior força em nossas sociedades.

É possível conceber a qualidade da educação em outro marco conceitual e ideológico? Sem dúvida. De fato, há várias experiências em curso em vários países do mundo que se movem em outras chaves. Partem da

convicção profunda de que a educação pode colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade. Situam-se numa perspectiva crítica e intercultural. Afirmam a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado. Defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública. Promovem a formação de sujeitos de direito: lúcidos, críticos e propositivos, no âmbito individual e coletivo. Lutam pela valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos pelos educadores e educadoras. Estimulam o protagonismo dos distintos atores presentes na escola: educadores/as, alunos/as, funcionários, famílias e comunidades. Propõem reinventar a escola, seus espaços, tempos, organização, dinâmicas, etc. Reelaboram os currículos para que favoreçam processos em que a informação se transforme em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. Assumem uma visão histórica dos conteúdos escolares e são conscientes de que construir o currículo escolar supõe uma seleção que não é neutra. Valorizam as diferenças culturais e as etnias presentes em nossos países. Introduzem componentes de distintos referentes culturais nos currículos e na educação intercultural. Promovem o domínio crítico das tecnologias da comunicação e informação. Formam para uma cidadania ativa e participativa. Democratizam a gestão escolar e abrem as portas da escola a interações múltiplas com organizações da sociedade civil. Constroem processos educativos em que os conhecimentos e as experiências vividas articulam teoria e prática, reflexão e ação, prazer e busca rigorosa do conhecimento, ética, compromisso e festa.

Consideramos que a educação em valores e direitos humanos se situa nesta terceira perspectiva e a partir daí vamos, em seguida, assinalar alguns critérios de qualidade que se transformam em indicadores.

Critérios de qualidade

Entendemos a educação em valores e direitos humanos a partir de uma visão histórica crítica e transformadora, na qual os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural, que enfatiza uma cidadania ativa, participativa e coletiva.

Concebemos os critérios como lugares de verificação, espaços-tempos que nos permitem evidenciar de modo privilegiado a qualidade dos

processos educativos que promovemos, assim como identificar os pontos mais fracos que devem ser reforçados. Desta forma, selecionamos e agrupamos alguns critérios de qualidade em quatro núcleos temáticos assim identificados:

- A Casa Comum e a dignidade humana
- A formação de sujeitos de direito
- Empoderamento e participação cidadã
- Metodologias e temáticas

NÚCLEO 1 • A Casa Comum e a dignidade humana

O modelo de desenvolvimento capitalista atual aponta para a insustentabilidade do planeta, promovendo diferentes formas de globalização hegemônicas competitivas, centradas nas regras do mercado e da economia, que se sobrepõem aos interesses humanos, não reconhecem a dignidade para todos os seres humanos, excluindo grande parte da humanidade, e no qual os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais, provocando exploração econômica, dominação política e exclusão social e cultural. Para transformar esta realidade, é urgente promover uma educação para a sustentabilidade da vida, colaborando com a construção de globalizações contra-hegemônicas cooperativas, participativas, solidárias, éticas e políticas que contribuam na perspectiva de erradicar a pobreza e combater as desigualdades viabilizando a vida do planeta e no planeta (Sacavino, 2018, p. 258).

■ Um critério fundamental é a *percepção e a compreensão do planeta como Casa Comum*[1]. O planeta é a Casa Comum, é uma só e única para toda a humanidade. Educar para transformar em nível local e global, unir forças com as lutas planetárias, especialmente as promovidas pelas globalizações contra-hegemônicas. A sobrevivência do planeta Terra é uma causa comum. Educar para não ser omisso, indiferente e conivente com a destruição da vida em qualquer parte do planeta.

■ *Educar para a compreensão crítica:* desenvolver o sentido ético com o gênero humano e com o planeta, não para a ética instrumental e utilitá-

1 Os pontos a seguir estão tomados do artigo SACAVINO, S. Direitos Humanos, educação e cidadania planetária. Em: CANDAU, V. M. (org). Didática: tecendo / reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

ria do mercado. Denunciar o paradigma econômico do desenvolvimento que provoca desigualdades, subalternidades e empobrecimento, especialmente em sua versão de progresso e crescimento infinito. Compreender que não há duas crises separadas, uma ambiental e outra social, mas que estão profundamente interconectadas e relacionadas. Afirmar que o acesso a uma vida digna e com qualidade são direitos que devem ser efetivados para toda a humanidade, sendo uma questão de justiça. A Terra é uma herança comum cujos frutos devem beneficiar a todos.

- *Educar para a ética do cuidado:* significa identificar que uma dimensão importante das relações passa pelo reconhecimento e a educação dos sentimentos. Construir o mundo a partir dos laços afetivos significa desenvolver as capacidades de empatia, simpatia, dedicação, o cuidado e a comunhão com os diferentes. É o sentimento que nos sensibiliza, nos une com o que está ao nosso redor e cria laços com as pessoas. É o encantamento com a grandeza do universo que nos desperta sentimentos de enternecimento, compaixão e veneração com a complexidade da Mãe Terra, Pachamama, Gaia, Casa Comum.

- *Educar para a diminuição das desigualdades e da pobreza:* numa visão e análise crítica do desenvolvimento sustentável que é um conceito limitado e limitador da educação porque está assentado e centrado na força do desenvolvimento como eixo central articulador que corresponde à esfera do econômico. Frequentemente entendido em sua versão de crescimento infinito, como um paradigma de produção, de progresso e de acumulação. Que nos leva a afirmar que vivemos tempos difíceis e sombrios em que o poder econômico de uns poucos cada vez mais concentra as riquezas do mundo correspondentes a todos, consolidando-se um restrito clube de bilionários, que ditam as regras num ambiente em que o crescimento econômico beneficia aos que têm mais. Segundo o Informe de Oxfam de 2017, *uma economia para o 99%* na qual oito pessoas concentram em suas mãos o equivalente à riqueza de outros 3.600 milhões, a metade mais pobre da população mundial (TROTTA, 2017, p.1). Este modelo econômico é o responsável pelas desigualdades sociais que anualmente destrói a vida de milhões de pessoas por falta de condições que garantam os direitos sociais, como saúde, moradia, alimentação, educação e outras exigências fundamentais para a vida digna. Sendo este modelo de desenvolvimento injusto e insustentável.

Dois documentos importantes para trabalhar este núcleo da Casa Comum e a dignidade humana são a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o documento "Transformando nosso mundo: agenda 2030

para o desenvolvimento sustentável" da ONU, também conhecido como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2015-2030[2].

A partir de uma visão de construção histórica e social dos direitos humanos, consideramos que este documento recente atualiza a leitura e expande a articulação de direitos a âmbitos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no século passado, não podia considerar porque seu desenvolvimento e aparecimento são posteriores.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[3], identificados também como objetivos mundiais, são um chamado universal à adoção de medidas para erradicar a pobreza, diminuir as desigualdades e proteger o planeta para garantir a vida em suas múltiplas dimensões e para que todas as pessoas tenham uma vida digna e com paz.

NÚCLEO 2 • A formação de sujeitos de direito

Um aspecto central da educação em direitos humanos é a formação de sujeitos de direitos. Várias são as concepções e habilidades que se requerem para que uma pessoa ou grupo se reconheça como sujeito de direitos (SACAVINO, 2012, p. 237).

■ A primeira condição é que desenvolva um conhecimento básico dos corpos normativos relacionados com os direitos fundamentais, de tal maneira que possa assegurar seu cumprimento e a promoção, não só dos direitos próprios, mas também dos das outras pessoas. O conhecimento desses dispositivos legais se converte em instrumento de exigência e vigilância que permite que os direitos humanos sejam garantidos e exercidos. Além disso, outra condição necessária é que conheça minimamente as instituições protetoras dos direitos, especialmente as de seu entorno, às quais poderá acudir em caso de violações. Assim, conhecer os corpos normativos e as instituições que protegem os direitos não se reduz a um mero reconhecimento acadêmico, já que oferece pos-

2 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram gestados na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável celebrada no Rio de Janeiro em 2012. O propósito era criar um conjunto de objetivos mundiais relacionados com os desafios ambientais, políticos e econômicos com que se enfrenta nosso mundo. http://www.undp.org/undp/es/home/sustainable-development-goals/background.html

3 Os ODS coincidiram com outro acordo histórico celebrado em 2015, o Acordo de Paris aprovado na Conferência sobre a Mudança Climática (COP21). Junto com o marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres, firmado no Japão em março de 2015, estes acordos proveem um conjunto de normas comuns e metas viáveis para reduzir as emissões de carbono, gerir os riscos da mudança climática e os desastres naturais, e reconstruir depois de uma crise.

sibilidades de ação e dá mais poder para intervir na promoção e defesa dos direitos próprios e dos de outras pessoas e grupos.

■ Uma terceira competência de grande importância que deve ser desenvolvida para a formação de um sujeito de direitos é o uso da palavra e a capacidade argumentativa. Isto é fundamental para que se tenham as condições de defender com consistência os próprios direitos e os das outras pessoas e grupos. É essencial que se cultive o poder de uso da palavra e não da força; o poder de persuasão e não da imposição. O poder da empatia e não do ódio. Todas estas capacidades empoderam o sujeito, lhe desenvolvem a autoestima e a autoafirmação como cidadão comprometido com o bem comum, além de outorgar-lhe o sentido do público.

■ Um sujeito de direitos vai sendo construído na medida em que sua capacidade lhe permite fazer uso de sua liberdade, de reivindicar a igualdade mediante o reconhecimento da diversidade e de valorizar a solidariedade através do desenvolvimento de uma atitude de respeito mútuo. Ou seja, na medida em que adquire a capacidade de aceitar o outro como um ser diferente, legítimo em sua forma de ser e autônomo em sua capacidade de atuar e exigir que outros respeitem a alteridade.

■ Para desenvolver todas estas capacidades, o papel da educação é fundamental. Por isso, destacamos a importância de desenvolver uma "pedagogia do empoderamento", entendida como uma pedagogia crítica e democrática, dirigida à mudança pessoal e social. Esse enfoque considera a pessoa como um ser ativo, cooperativo e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social.

NÚCLEO 3 • Empoderamento e participação cidadã

Ser sujeito de direito supõe, também, desenvolver a consciência do poder que cada pessoa possui. Isto passa pela visão de uma cidadania ativa e participativa, que é um componente fundamental da construção democrática.

■ A cidadania, assim entendida, implica no exercício ativo da participação como direito de todos a ser sujeitos individuais e coletivos na construção social e política, local, nacional e planetária, como membro

da sociedade civil. O conceito de cidadania ativa e participativa muitas vezes se contrapõe ao de cidadania formal e passiva. A cidadania formal e passiva se refere aos direitos legais que os indivíduos possuem, direitos que na prática nem sempre se fazem efetivos. Trata-se, portanto, de uma cidadania formal e jurídica. Todas essas dimensões da cidadania são importantes e ajudam a ampliar tal conceito. Mas é preciso ampliar o conceito pensando que a cidadania significa atualmente também participação. Uma participação em nível individual e/ou coletivo nas mais variadas áreas de atuação da sociedade e no âmbito da esfera pública, especialmente nos movimentos sociais. Em outras palavras, é a não omissão do exercício do poder.

■ A ideia de *cidadania plena* implica uma cidadania ativa e participativa, recupera o sentido de respeito que é essencial a todos os direitos e afirma a necessidade de condições materiais, sociais, políticas e culturais para que a mesma possa se fazer efetiva. Supõe um processo permanente e progressivo da ampliação da cidadania e do papel do Estado na construção de políticas públicas que façam possível a efetiva implementação dos direitos da cidadania (SACAVINO, 2013a, p. 54).

■ Outra dimensão importante para a construção da cidadania e o empoderamento na educação em direitos humanos é sua articulação com uma pedagogia da memória. É essencial em duas dimensões: para afirmar o "nunca mais" que é um elemento fundamental da educação em direitos humanos e para a construção de processos identitários. De acordo com Le Goff (1992, p. 476), memória e história se interpenetram, e a história representa a conquista, por parte de um grupo social, de seu passado coletivo, mas também é um instrumento e uma mediação de poder. Neste sentido, é importante ter em consideração à memória e à história, já que estas são duas dimensões importantes que têm a ver com a luta e a conquista dos direitos humanos e com os processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que se desenvolvem (SACAVINO, 2013b, p. 86).

■ Educar para o "nunca mais" significa desconstruir a "cultura do silêncio" e da impunidade que se encontra presente na maioria de nossos países latino-americanos. E isto se consegue formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias. Significa, além disso, manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparições, assim como fazer uma releitura da

história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o "nunca mais". É dessa maneira que se favorece o exercício da cidadania plena.

■ Para construir democracias interculturais nas quais os grupos excluídos e subalternizados se empoderem, um aspecto fundamental a ser levado em consideração na educação em direitos humanos é o combate ao racismo e à discriminação racial. Na atualidade a raça é assumida pelos movimentos identitários como um conceito político que permite compreender determinadas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, construídas e vivenciadas historicamente em função de características físicas ou de origem regional ou cultural, e atuar para superá-las. Desde esta perspectiva entendemos o racismo como um fenômeno que desumaniza as pessoas e marca estruturalmente a distribuição desigual de acesso a oportunidades, recursos, informações e poder no cotidiano, na sociedade e nas políticas de Estado, especialmente denunciado pelos movimentos sociais. Nas relações cotidianas, o racismo prejudica o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima de milhões de pessoas negras, indígenas, imigrantes, refugiados e de outros grupos sociais discriminados. É também um obstáculo para a construção de relações de respeito, de reconhecimento e de solidariedade entre as pessoas e os grupos, ao alimentar a ideia de uma sociedade hierarquizada, na qual "uns valem mais que outros", que determinadas histórias, culturas, saberes e conhecimentos são melhores que outros. É importante também tomar consciência do racismo institucional. O racismo institucional aumenta as barreiras para o acesso à educação e ao mercado de trabalho. É um obstáculo para que todos participem de forma igualitária, a partir das diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática (CARREIRA, 2013, p. 12, 13).

■ Por sua vez, ainda para combater o racismo e a discriminação, na perspectiva da educação em direitos humanos é importante problematizar e desconstruir a ideia de branquitude como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política. Embora a identidade racial branca seja diversa, define-se genericamente como identidade racial branca. O ser branco se constrói e se reconstrói histórica e socialmente em nível local e global. Não se trata de uma identidade homogênea e estática, mas vai se modificando com o passar do tempo. Ser branco na construção democrática dentro do contexto nacional de nossos países latino-americanos significou, historicamente, **ter** poder e **estar** no poder. Segundo Diangelo (2018) a fragilidade branca constitui um dos aspectos da branquitude que vai muito além da cor da pele,

e é definida como uma constelação de processos e práticas, dinâmica relacional e operacional em todos os momentos e em todos os níveis da vida em sociedade. Esses processos e práticas incluem direitos básicos, valores, crenças, perspectivas e experiências supostamente partilhados por todos, mas que são, na verdade, apenas concedidos majoritariamente às pessoas brancas. Considerando a diversidade e a heterogeneidade existente em qualquer grupo social, no caso, das pessoas brancas, o acesso aos privilégios brancos também deve ser considerado como algo marcado por desigualdades: de classe social, fenótipo, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, lugar de moradia, região, presença de deficiência, etc. Assim como outras identidades sociais e experiências de poder, a branquitude é diversa, contextualizada, relacional e caracterizada por numerosos conflitos, não podendo ser essencializada. Mas uma de suas principais características é a de buscar se invisibilizar por meio da identificação com o padrão normativo dominante, com a representação do ser humano universal. Identificado principalmente com os homens brancos, heterossexuais, de classe média e alta (CARREIRA, 2018, p. 2).

■ Outro aspecto importante a ser levado em conta na educação em direitos humanos, do ponto de vista da promoção de relações antidiscriminatórias, é o aspecto semântico, a linguagem utilizada. Há muitas expressões cheias de preconceitos, que reforçam os estereótipos e são altamente discriminadoras incorporadas na linguagem cotidiana habitual, seja em relação às questões raciais, de gênero, de opção sexual, religiosas, em relação a pessoas com necessidades especiais, aos estrangeiros ou com qualquer outra diferença que alguém apresente. Expressões como "um negro de alma branca", "apesar de ser indígena é inteligente", "o negro é feio", "os indígenas ou os negros são preguiçosos", "não seja maricas", como sinônimo de homossexual, "a situação está negra" e muitas mais que quando se está atento se descobre, se percebe o sentido discriminador, pejorativo e excludente com que se está tratando o outro condenando-o à inferioridade e ao não reconhecimento de sua dignidade.

NÚCLEO 4 • Metodologias e temáticas

O primeiro passo de um processo educativo, tratando-se de um conteúdo pouco conhecido como o é o dos direitos humanos, é sua difusão, a qual geralmente vai acompanhada de um processo de sensibilização, de aproximação à realidade e de um processo de ir descobrindo de que maneira o tema dos direitos humanos afeta a todos, pelo simples fato de que somos todos humanos.

Tanto nos processos desenvolvidos pelas ONGs como nos desenvolvidos por meio das políticas públicas, essa aproximação se realiza, em geral, através de diferentes estratégias, como campanhas, ciclos de conferências, cursos, edição de materiais educativos. Estas são atividades quase sempre delimitadas no tempo, de curta duração e sem previsão de continuidade. São importantes porque estimulam a sensibilização para o tema e despertam a tomada de consciência sobre sua importância e de suas implicações para a dinâmica social. No entanto, sabemos que, sobretudo no mundo atual, a vida cotidiana está cheia de atrativos visuais e sensitivos que desviam nossa atenção para um amplo leque de outros assuntos e questões, e que nos acostumamos a consumir informações que rapidamente são suplantadas por outras de maior impacto e com novos atrativos.

A tendência das políticas públicas que pretendem alcançar o maior número possível de sujeitos é conceber projetos de curta duração que se centrem na sensibilização e na difusão, mais do que nos processos de aprofundamento e formação. Essas atividades são, em geral, de dois tipos: as dirigidas ao conhecimento dos direitos que aludem a determinados sujeitos ou âmbitos de ação, como os direitos das mulheres, das crianças e adolescentes, da educação, etc.; ou as dirigidas ao andamento de um processo de análise da problemática atual dos direitos humanos na sociedade, como um todo, e de sensibilização para o exercício de práticas voltadas à comunidade, à participação e ao desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Pensar no aprofundamento dos processos formativos implica ir além da difusão e da sensibilização, pois deve se tomar em consideração outras características essenciais da educação em direitos humanos, assim destacadas por Benevides (2007, p. 1):

> A educação em direitos humanos parte de três pontos essenciais: o primeiro consiste em uma educação de natureza permanente, contínua e global; o segundo, em uma educação necessariamente voltada à mudança social; o terceiro, em inculcar valores e hábitos que contemplem a razão e a emoção, a mente e o coração.

Para o aprofundamento, além destas características, também nos parece importante ter em conta outros aspectos que consideramos fundamentais na educação em direitos humanos.

■ O primeiro deles é a referência ao espaço cotidiano como centro gerador de vida onde ocorre e se constrói a existência de cada sujeito, co-

munidade e grupo social. Neste sentido, a cotidianidade como referência permanente da ação educativa é um eixo fundamental. Atender de forma contínua ao espaço cotidiano implica a capacidade de se interrogar sobre o sentido dos acontecimentos que cada dia impactam - muitas vezes de forma dramática - nosso tecido vital e nossas consciências. Para transformar a realidade é necessário trabalhar toda a complexidade da vida cotidiana. É nessa trama diária de relações, emoções, perguntas, socialização, produção de conhecimentos e construção de sentidos que criamos e recriamos continuamente nossa existência (CANDAU et al, 1999).

■ Uma proposta educativa que assuma como eixo central a vida cotidiana tem que desenvolver de modo criativo três dimensões básicas: uma pedagogia da indignação, uma pedagogia da admiração e uma pedagogia de convicções firmes (SIME 1991, p. 272). Todas essas dimensões contribuem para a construção democrática, pois esta exige que a consciência dos direitos humanos, tão massacrados de diferentes maneiras em nossa sociedade, seja continuamente alimentada, renovada e atualizada, de tal maneira que penetre nas diferentes práticas sociais, entre as quais está a educativa (SACAVINO 2013b, p. 57). Neste sentido, também é importante formar subjetividades inconformistas e rebeldes que se comprometam com a ação transformadora e subjetividades democráticas que sejam elementos determinantes das possibilidades de democratização da sociedade (SANTOS, 1995, p. 277).

■ Outro aspecto que consideramos essencial nos processos formativos de educação em direitos humanos é a criação de uma cultura que tenha os direitos humanos como referência fundamental, tanto no nível teórico como no prático. Desta maneira, é muito importante investir no/a educador/a como agente disseminador e multiplicador dessa cultura. Ao abrir espaços de ação-reflexão-ação sobre os direitos humanos na educação formal e não formal, estamos reforçando o compromisso com a construção da democracia participativa e com a cidadania ativa, e nutrindo a esperança de todos aqueles que estão dispostos a desenvolver uma prática participativa e dialógica, aprofundando no campo político em todos os espaços de interação social. Essa visão de democracia participativa leva à ampliação do conceito de cidadania o qual deve ir além do princípio de reciprocidade e simetria entre direitos e deveres. A cidadania não implica unicamente a obrigação política entre cidadãos e Estado, mas também uma ação política entre cidadãos/ãs. Essa atitude conduz a uma nova valorização do princípio de comunidade e, junto com esta, à ideia de igualdade, autonomia, solidariedade e respeito à diferença (OLIVEIRA, 2006, p. 69).

■ Os conteúdos propostos nos processos formativos se situam na linha de construção de um conhecimento emancipador - a partir da ótica dos direitos humanos -, que contribua para o fortalecimento da democracia participativa, num mundo dominado por um conhecimento regulador. Neste sentido, conteúdo e método são, no processo educativo, inseparáveis, o que equivale a afirmar que *fazer* educação em Direitos Humanos requer um *modo de fazer* coerente que favoreça a incorporação efetiva dos temas abordados. Na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas têm que estar em coerência com a concepção de educação de qualidade em direitos humanos apresentada até aqui, que implica uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos na sociedade e do sentido da educação nesse âmbito (SACAVINO e CANDAU, 2013, p. 87).

■ Outra dimensão de importância, relacionada com os conteúdos da educação em direitos humanos é a que alude à assimetria entre as diferentes culturas e ao predomínio da estruturação do conhecimento tendo como centro a cultura ocidental - realidade esta que deixou sua marca nos currículos escolares e universitários. O modelo curricular dominante tende a hierarquizar as relações entre culturas segundo critérios tidos como universais, embora sendo específicos de um determinado universo cultural. Tomando esta realidade como referência, faz-se fundamental um enfoque libertador/descolonizador que desestabilize esse tipo de relação entre as culturas, particularmente as dos marginalizados, excluídos e silenciados. Essa dinâmica desestabilizadora servirá de incentivo à explicitação de diferentes saberes, à construção de outros conhecimentos e à criação de um espaço pedagógico intercultural, que reforce a construção da democracia participativa e popular (SANTOS, 1996, p. 30). Essa perspectiva de formação de pessoas capazes de promover uma educação em valores e direitos humanos, que contribua para o fortalecimento da democracia participativa e popular, supõe a formação de sujeitos históricos ativos, críticos e propositivos, com competência para ser gestores corresponsáveis da própria sociedade.

■ Como consequência desse enfoque formativo, consideramos importante articular a dimensão cognitiva e os aspectos socioafetivos, simbólicos e celebrativos, assim como as práticas concretas de compromisso cotidiano. Essas práticas e essa formação não podem ser levadas a cabo nem podem ser passíveis de se desenvolver somente através da promoção de eventos e processos de curta duração - por mais impactantes que os mesmos possam ser -, nem tampouco por meio de um ensino de tipo expositivo e frontal. Exigem, pelo contrário, um processo cuida-

doso de formação de agentes multiplicadores comprometidos com a construção de uma cultura dos direitos humanos e um trabalho interdisciplinar dos conteúdos.

A título de conclusão

Considerando o contexto do mundo atual com uma forte volta e crescimento de força política de grupos ultraconservadores e ultraliberais, em que se destacam alguns elementos tais como uma masculinidade misógina que ataca os direitos das mulheres e da população LGBTI, a naturalização das desigualdades econômicas por meio das políticas econômicas de austeridade, de desmonte e de diminuição do Estado, o fundamentalismo religioso, a promoção do ódio e da violência contra os que são diferentes e a reafirmação de uma ordem hierárquica, educar em valores e direitos humanos se coloca como um imperativo ético, humanitário e político contra hegemônico.

E, nesse sentido, este artigo teve como objetivo estabelecer alguns critérios de qualidade para a construção de sociedades democráticas e interculturais a partir dos processos educativos. Afetar imaginários, mentalidades e subjetividades não é uma tarefa simples. Supõe várias estratégias e a participação de diversos atores sociais. Mas nesta perspectiva, os processos educativos ocupam um lugar privilegiado, especialmente na educação formal.

Os direitos humanos são uma construção da modernidade. É por essa razão que se localizam no tempo e no espaço e que estão marcados pela matriz político-social predominante nesta época, a qual enfatiza os direitos individuais e sua universalidade - como consagrado pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Dentro desta perspectiva, os direitos humanos tendem, sobretudo, a construir a igualdade em suas diferentes dimensões.

Um desafio do momento atual é a articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas e de práticas pedagógicas. Esta articulação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, das diferentes cosmovisões, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos e todas. Reconstruir o que consideramos "comum" a todos e garantir que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam a si mesmos e possam ter assegurada a igualdade que se manifesta naquelas diferenças que se

assumem como um elemento comum a todos/as. E dessa forma estabelecer uma ruptura com o caráter monocultural da cultura educativa. Este é também um critério e indicador de qualidade.

O último desafio que queremos destacar para concluir é a importância, nos processos educativos em valores e direitos humanos, de promover experiências de interação sistemática com os "outros", para que sejamos capazes de relativizar nossa própria maneira de nos posicionarmos frente ao mundo e dar sentidos, é necessário que vivenciemos uma forte interação com diferentes modos de viver e de se expressar. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de levar a cabo projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e de construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. E que contribuam com processos de empoderamento, principalmente dirigidos aos agentes sociais que historicamente ou pela configuração atual têm menos poder na sociedade, ou seja, aqueles que tiveram menos possibilidades de exercer influência nas decisões e processos coletivos.

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf - Acesso em: 7/3/2019.

CANDAU, V. M. Educación escolar: entre el "secuestro" y la "reinvención"? In: SACAVINO, S. B. (Org.). CANDAU, V. M. (Org.). **Escuelas, culturas, ciudadanías.** Río de Janeiro: Novamerica, 2016.

CANDAU, V. M. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. Provocações e pautas para conversas. **Sur** Revista Internacional de Direitos Humanos. Edição 28. Dez 2018. São Paulo.

DIANGELO, R. **Why It´s So Hard For White People To Talk About Racism**. Boston: Beagon Press, 2018.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: UNICAMP, 1992.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACAVINO, S. Ciudadanía y Derechos Humanos: promoviendo la planetarización. In: MAGENDZO, A. y MORALES, P. (edit). **Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su pro-**

mulgación (1948 - 2018). Santiago: Ed. Universidad Academia de Humanismo Cristiano - UNESCO, 2018.

_____ Qué significa ser sujeto de derechos? In: SACAVINO, S. (Org.). CANDAU, V. M. (Org). **Educación en Derechos Humanos y matoneo (bullying). Talleres para el enfrentamiento y la prevención.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2013a.

_____ **Educación en Derechos Humanos**: pedagogías desde el Sur**.** Río de Janeiro: Novamerica, 2013b.

_____ **Democracia y educación en derechos humanos en América Latina.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2012.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. (Org.). **Novos mapas culturais**: novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____ **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SIME, L. Derechos Humanos y Educación. In: **Educar en derechos humanos. Reflexiones a partir de la experiencia.** Lima: CEAS, 1991.

TROTTA, T. Ocho hombres poseen la misma riqueza que la mitad más pobre de la humanidad. https://elpais.com/elpais/2017/01/13/planeta_futuro/1484311487_191821.html - Acesso em: 6/6/18.

PARTE 2

Escolas: sentidos e aprendizagens

Oficinas para professoras/res

Apresentação do Ciclo de Oficinas

Escolas: sentidos e aprendizagens foi o lema que norteou as ações e os processos de formação de educadores/as realizados pela Novamerica, no ano de 2019. Com esse lema, discutimos os desafios e as potencialidades das escolas diante das grandes mudanças no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, consideramos relevante refletir sobre os diferentes sentidos de escola hoje, num contexto fortemente marcado por políticas neoliberais, pelo impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação, por concepções políticas conservadoras e pelo grave retrocesso nos processos democráticos e de garantia dos direitos sociais.

Outrossim, reafirmando o nosso compromisso de contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os Direitos Humanos como referência fundamental. No ciclo das oficinas pedagógicas, consideramos também importante refletir sobre experiências e processos de ensino e aprendizagem que favorecem a construção de contextos inclusivos, plurais e democráticos.

Objetivos Gerais

Ao longo das oficinas buscamos:

- Aprofundar a reflexão sobre a relação entre Direitos Humanos e democracia na nossa sociedade.
- Contribuir para a formação de sujeitos de direitos.
- Construir práticas educativas participativas e dialógicas, voltadas para o exercício da cidadania e que propiciem a corresponsabilidade na promoção de uma cultura dos Direitos Humanos nas escolas e na sociedade.

Tendo em vista os objetivos a serem alcançados, no âmbito da educação formal, além do ciclo de oficinas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos, o trabalho da equipe da Novamerica se estrutura a partir de diferentes estratégias de ação inter-relacionadas e complementares: encontros presenciais de educadores/as sobre temas relacionados com o ciclo de oficinas; publicação do boletim *DDHH na sala de aula* em versão impressa e digital; *Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco*[1]; Revista Novamerica; participação no Movimento Socioeducativo *Educar em Tempos difíceis*[2], entre outros. Uma ênfase importante do Programa é a formação de multiplicadores/as, encarregados/as do papel de dinamização das práticas escolares em Direitos Humanos em suas respectivas instituições.

A Novamerica também organiza atividades de enriquecimento e/ou aprofundamento e ainda dispõe de significativa produção na área da educação em direitos humanos que você pode encontrar no site www.novamerica.org.br

Sobre o ciclo de oficinas pedagógicas

No caso do ciclo de oficinas apresentado nesta publicação, cuja reflexão e debate estão centrados na escola, foram concebidos quatro encontros.

1ª Oficina

Sentidos da escola hoje - a proposta, neste caso, é levar o grupo de participantes a refletir e apontar os diferentes sentidos da escola que estão, hoje, em disputa, bem como as diversas questões que desafiam o cotidiano escolar e o oficio de ser professor, no contexto atual.

2ª Oficina

Tempos de cultura digital: e a escola com isso? – aqui, a intenção é favorecer a análise de como as mídias digitais, bem como as redes sociais têm transformado a relação da sociedade com a informação e com o conhecimento, além de terem um papel relevante na polarização de opiniões e no extremismo de algumas ideias e consensos disseminados na sociedade. A ideia também é estimular o grupo no sentido de utilizar as TIC's na escola, todavia em uma perspectiva crítica e de afirmação dos direitos humanos.

1 http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/

2 http://msebrasil.org/mse/

3ª Oficina

Escolas: espaços de diálogo entre saberes, culturas e práticas - nesta oficina a ideia é propor ao grupo a problematização do caráter monocultural dos saberes escolares, concebendo a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma ecologia de saberes, bem como a construção de práticas educativas que permitam responder aos desafios da contemporaneidade numa perspectiva de educação em direitos humanos.

4ª Oficina

Tecendo diferentes modos de aprender e ensinar! - para finalizar, esta oficina sugere que os participantes identifiquem ideias-força, que orientem processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica e transformadora. Trata-se também de ser um espaço para compartilhar experiências/atividades que demonstrem modos de aprender e ensinar em sintonia com a proposta da ecologia de saberes.

Cada uma das oficinas está, assim, estruturada: introdução, apresentação de seus objetivos, momentos de sensibilização, de aprofundamento/sistematização, de compromisso e de avaliação. Além das várias sugestões de atividades, há também uma detalhada indicação de materiais de apoio ao trabalho.

1ª OFICINA
Sentidos da escola hoje

ROTEIRO	MATERIAIS
Apresentação - 20min Dar as boas-vindas ao grupo. Solicitar que cada uma das pessoas se apresente aos demais, dizendo seu nome e os sentimentos/inquietudes/expectativas que trazem para esse encontro. **Introdução - 20min.** • Apresentar um cartaz com o título do ciclo de oficinas e pedir que o leiam em conjunto: "Escolas: sentidos e aprendizagens". • Abrir espaço para que participantes que desejarem se apresentem e traduzam em uma palavra os sentimentos e as expectativas que trazem para o encontro. **Apresentação dos objetivos - 5min.** • Levantar diferentes sentidos da escola hoje e suas relações com as dimensões individual e social de nossas vidas. • Identificar questões que desafiam o cotidiano escolar e o ofício de ser professor/a hoje. • Apontar diferentes sentidos de escola em disputa na sociedade atual.	Produzir cartaz com o título e cada um dos objetivos da oficina.
1º MOMENTO: Sensibilização - 40min • Distribuir tirinhas com frases sobre os sentidos da escola, para formar grupos, tendo a numeração das frases como referência. • Solicitar aos grupos que, inspirados pela frase, compartilhem acontecimentos marcantes dos tempos de escola e também atuais, como educadores/as: momentos bons, situações difíceis, desafios, aprendizagens, o que buscam ensinar...	Produzir tiras com frases sobre os sentidos da escola *(Anexo 1)*.

Continua

Continuação

• Pedir que sintetizem ou em uma frase, ou esquema, ou desenho o que foi compartilhado durante a conversa no grupo para apresentar na plenária. • Fazer uma síntese das apresentações, destacando as convergências e as diferenças sobre os sentidos de escola que tenham sido apresentados nas dimensões individual e coletiva de suas vidas.	
2º MOMENTO: Aprofundamento - 50min • Organizar no chão da sala notícias atuais sobre a educação no Brasil. As notícias podem ser apresentadas em papel A4 colorido em 5 cores diferentes, com a indicação de uma cor para as categorias de desafios da educação brasileira hoje, assim representadas: - Onda conservadora - verde - Estado penal e militarização da vida - laranja - Privatização e mercantilização da educação - amarelo - Condições de trabalho e reformas educacionais - azul - Educação inclusiva e democrática - outra cor O número de imagens disponível deve corresponder ao número de participantes do grupo, mesmo que haja repetição. • Convidar o grupo a circular entre as notícias e encolher aquelas que chamaram mais a atenção. • Pedir que cada participante apresente, brevemente, o motivo de sua escolha. À medida que forem justificando as escolhas, dispor as notícias no chão, agrupadas por cor. Ao final, indagar: o que há em comum entre as notícias apresentadas na mesma cor? Conduzir a conversa de modo que identifiquem as categorias dos desafios e os sentidos de educação brasileira hoje. Colocar os cartazetes das categorias sobre suas respectivas notícias.	Notícias Cartazetes das categorias.

Continua

Continuação

O objetivo da dinâmica é, a partir do noticiário selecionado, montar um quadro que possibilite identificar discursos e campos de força em disputa na educação brasileira hoje. • Concluir, destacando, sobretudo no momento atual, a importância de garantir espaços coletivos de troca, reflexão e celebração que afirmem os direitos humanos como um horizonte de sentido no cotidiano escolar.	
3º MOMENTO: Sistematização - 40min • Distribuir cópias do texto *"Refletindo sobre os sentidos da escola hoje"* e organizar a turma em grupos. • Fazer uma breve apresentação do texto e orientar a proposta de trabalho, de modo que os grupos ímpares leiam as partes 1, 2 e 5 e os grupos pares leiam as partes 3, 4 e 5 do texto. • Orientar aos grupos para fazer uma síntese das respostas, em uma folha de papel pardo, para compartilhar na plenária. • Concluir este momento destacando as questões centrais assinaladas, que desafiam a educação e o ofício de ser professor/a hoje, bem como as possibilidades de uma ação crítica e democrática na escola.	Cópias do texto *(Anexo 2).*
4º MOMENTO: Compromisso - 10min • A partir do trabalho realizado no momento anterior, propor que desenvolvam atividades sobre os sentidos da escola na vida dos/as alunos/as. **Música:** *Coração de Estudante*	Letra e gravação da música.
5º MOMENTO: Avaliação - 10min • Distribuir a ficha de avaliação	Ficha de Avaliação *(Anexo 3).*

ANEXO 1

Frases sobre "sentidos da escola"

1. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. *(Rubem Alves)*

2. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. *(Guimarães Rosa)*

3. O papel fundamental das escolas é preparar para a inserção no mercado de trabalho e formar empreendedores, sujeitos ativos e comprometidos com o desenvolvimento do país.

4. Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios. *(Darcy Ribeiro)*

5. Formar cidadãos críticos é o principal objetivo da escola.

6. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. *(Paulo Freire)*

7. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. *(Michel Foucault)*

8. Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes. *(Emília Ferrero)*

ANEXO 2

Refletindo sobre os sentidos da escola hoje

Ediléia Carvalho, Mª da Consolação Lucinda, Silvia Pedreira

Discutir os sentidos da escola hoje exige reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto. O cenário político-social atual nos convoca a refletir sobre ideias e projetos reformistas que buscam adequar a educação à sociedade hegemônica. Destacamos aqui alguns temas que nos ajudam a refletir e a organizar o debate sobre os sentidos da escola.

Escola e educação como direito social

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010), a escola é concebida como lugar do cuidar e do educar. Estas tarefas propiciam uma análise do espaço escolar para além de sua função educativa formal, ou seja, de lugar de ensino, agregando a essa dimensão outros valores próprios da formação integral do ser humano. Além dessa concepção inovadora do processo educativo em si, agrega a noção de educação como direito social, de oferta universal obrigatória realizada pelo Estado. Nesse contexto, a prerrogativa de proteção ganha status de dever social.

Como direito social inalienável da pessoa humana, a educação é um poderoso instrumento de construção sociocultural. Constitui-se em um ato humano de diversas dimensões, intensidades e manifestações, como é o caso da educação em direitos humanos, que visa promover a formação de sujeitos para a defesa e proteção da dignidade humana, para a democracia e a cultura da paz.

A educação é uma prática social corrente em diversos espaços e tempos e de diferentes modos. Sem o estabelecimento escolar, o direito a ela seria mais difícil de ser garantido, e ao se investigar a qualidade da educação

que se oferece nesses lugares, considera-se que deve compreender acesso, permanência, sucesso, organização e participação na discussão do processo político e pedagógico, pois educação é produção de saber, e o saber é, reconhecidamente, expressão de relações políticas e ideológicas.

A educação a serviço do capital

Considerando todos os aspectos ressaltados no parágrafo acima, compreendemos que o fenômeno educativo exige uma análise muito mais complexa do que se restringir somente ao entorno da prática pedagógica, suas metodologias, avaliações e questões afins. O fenômeno deve ser pensado como causa e produto dialeticamente articulado com o que ocorre no seu derredor. Por isso, o modelo de escola e sua razão existencial, na conjuntura neoliberal e capitalista, precisam ser compreendidos a partir de determinações pautadas nas exigências de um campo político voltado à expansão do sistema capitalista, bem como reprodutora de um conjunto de valores ideológicos que visam à hegemonia dos interesses dominantes. Nesse campo, a democracia e a cidadania se consolidam pela restrita formalidade liberal (por meio da positivação legal), e não pela possibilidade de se pensá-las como empoderamento e emancipação simbólica - e, muitas vezes, física - das condições impostas pelo capital.

As condições objetivas da instituição escola, hoje, desmobilizam, comprometem as ações dos sujeitos históricos, no desenvolvimento do trabalho pedagógico com: sucateamento de infraestrutura; superlotação das salas de aulas; baixos salários de professores e funcionários; bibliotecas fechadas e/ou em precário funcionamento; ausência de um projeto político-pedagógico; precarização do trabalho (rotatividade de trabalhadores, terceirização); políticas governamentais autoritárias com cerceamento da autonomia didático-pedagógica. Uma das consequências mais diretas desse processo se concretiza no esvaziamento da produção de sentidos que vão se esvaindo no dia a dia da escola, distanciando-a de sua função social.

A luta pela implementação de políticas contra-hegemônicas na escola

Um espectro ronda o Brasil nos dias de hoje. É um espectro reacionário. Alguns setores conservadores do país influenciados por esse espectro

têm ajudado a propagar uma onda de "nostalgia da escola do passado". Um dos impactos dessa onda, que pode ser notado no âmbito das políticas educacionais, é o desmonte da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). O ato de dissolução da referida secretaria é um reflexo, em grande medida, de reações e posturas contrárias a processos de afirmações identitárias em curso no país.

A SECADI era responsável por programas, ações e políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Historicamente, esses foram segmentos e grupos sociais afetados por injustiças, desigualdade e discriminações. Com o fim daquela secretaria, a responsabilidade sobre programas e políticas educacionais é agora da Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

A tentativa de recuperar elementos de uniformização de práticas pedagógicas ameaça a presença de manifestações não hegemônicas nas instituições de ensino, contribuindo para a invisibilização e o silenciamento de vozes, saberes, modos de ser, diferenças étnico-raciais e pertencimentos religiosos. A luta pela implementação de políticas contra-hegemônicas no âmbito escolar esteve ancorada em ações governamentais, a exemplo da Lei 10.639/2003, assim como a Lei 11.645/2008, que modifica a anterior incluindo a História e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica.

Mordaça e militarização como estratégias de controle na educação

O debate sobre o "problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos" tem mobilizado a sociedade brasileira atualmente. A educação no Brasil é centralizada e controlada pelo Estado, mas não sem interferência, nesta regulação, por parte da sociedade. Um exemplo a este respeito é o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e a exigência de neutralidade e equilíbrio na interpretação da realidade, através da "não partidarização das escolas". Se concordarmos que "nada é mais ideológico do que uma escola sem partido", a não partidarização das escolas se revela um argumento ideológico. Cabe uma indagação a esse respeito: a quem interessa a criminalização do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de democratizar a escola?

Outro lado da questão, relativa ao controle na educação exercido pelo Estado, diz respeito ao tema da gestão militarizada. A gestão militarizada como alternativa aos contextos de violência passa uma mensagem de modelo disciplinar ideológico, que remete à rigidez hierárquica e à restrição de liberdades. Igualmente, provoca indagações sobre aspectos importantes, como: militarizar corresponderia a "transformar" as escolas públicas nos modelos já existentes das escolas militares? Isso é viável? É desejável? Pode também envolver a atuação funcional da Polícia Militar no âmbito da Educação, enfatizando a disciplina e a hierarquia e padrões de comportamento baseados em relações de poder que se sustentam nas violências decorrentes do controle e da docilização dos corpos. Esse modelo se confronta com metodologias educacionais que recomendam a participação, a colaboração e o envolvimento das escolas com os territórios em que estão inseridas.

A escola para a ação crítica e cidadã

Hoje, a escola não está em sua função ativa em que se pauta na emancipação humana. Há produção de sentidos, porém com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção crítica do meio à sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se.

Na esteira dessa problemática, tendências pedagógicas mais tradicionais situam o ambiente escolar como espaço de reprodução de saberes oficiais a serviço da manutenção da ordem dirigente. Já as abordagens mais progressistas, nas quais apostamos, abordam o espaço como local de troca e intercâmbio entre saberes e até mesmo de formação e resistência política. Apesar do cenário político-social a princípio desolador e, mesmo diante de uma dinâmica de conflitos e tensões, há espaços de resistência à situação posta. Tais experiências podem ser consideradas consequências do aperfeiçoamento de práticas democráticas e democratizantes presentes em diversos setores na sociedade civil. Referidas ações consolidam a relação dialética entre Estado, democracia, direitos humanos, justiça social, educação e escola como espaços de proteção social. Fazem parte da concepção, mesmo que não hegemônica, que a escola pode e deve se erguer como espaço multiplicador de justiça social e de democracia (FREIRE, 1992), concebida como um espaço protetivo de direitos.

Nessa construção inclui-se ainda uma concepção crítica de cidadania como processo contínuo, permanente, que implica uma nova maneira de compreender a realidade e o funcionamento da sociedade e que leve a uma compreensão da importância da participação social, do compromisso com a igualdade e com a tolerância. A formação em / para a cidadania se inscreve nessa concepção crítica.

A educação em direitos humanos compreendida aqui como uma perspectiva político-pedagógica capaz de consolidar a escola como espaço protetivo, orientada a articular o respeito às diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientações sexuais, religiosas e políticas, relacionando as dimensões cognitiva (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetiva (o sentir consigo e com o outro) e prática (as atitudes e comportamentos individuais e grupais e ações institucionais), componentes necessários para todo processo educacional que se propõe crítico e democrático.

Referências Bibliográficas

EDUCAÇÃO EM DISPUTA: 100 DIAS DE BOLSONARO. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/educacao-em-disputa-100-dias-de-bolsonaro/ acessado em 18/04/2019.

MANHAS, Cleo. Nada mais ideológico do que uma 'escola sem partido'. Em: **Revista Radis**, agosto de 2016.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622011000300003&script=sci_abstract&tlng=pt

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e184961.pdf

TEIXEIRA, Pedro. As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos: desafios atuais para a escola. Em: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, abr./jun.2018, PP. 507-508.

Tarefas para os grupos

• Sintetizar as ideias centrais apresentadas em cada bloco de texto.

• Identificar em seus contextos educacionais experiências/ações concretas que afirmam a escola como um espaço de formação para o exercício de práticas cidadãs, democráticas e de valorização das diferenças.

ANEXO 3

Avaliação

Nome:_____
_____

Uma coisa que fez hoje brilhar:
_____
_____
_____
_____
_____

A coisa mais importante que aprendi hoje:
_____
_____
_____
_____
_____

Uma coisa que eu mudaria no que aconteceu hoje:
_____
_____
_____
_____
_____

2ª OFICINA
Mídias digitais: o que a escola tem a ver com isso?

ROTEIRO	MATERIAIS
Introdução - 15min • Convidar os/as participantes a fazerem uma breve memória da primeira oficina, retomando os objetivos trabalhados e apresentando os destaques da avaliação. **Apresentação dos objetivos - 5min** • Detectar como as mídias digitais têm transformado a relação da sociedade com a informação e com o conhecimento. • Perceber a influência das redes sociais na polarização de opiniões e no extremismo de algumas ideias e consensos disseminados na sociedade. • Construir práticas comprometidas com o uso das TIC's na escola numa perspectiva crítica e de afirmação dos direitos humanos.	Produzir cartaz com o título e cada um dos objetivos da 2ª Oficina.
1º MOMENTO: Sensibilização - 60min **1ª Parte - 10min** • Fazer um breve levantamento do conhecimento prévio sobre o tema da oficina, pedindo que respondam - em cartões de 2 cores diferentes - o que vem a cabeça sobre as seguintes questões: - Qual a influência das mídias digitais em nossas vidas? (cartão branco) - Quais os impactos das mídias digitais na escola? (cartão amarelo) * Solicitar que 2 ou 3 participantes leiam suas respostas e, sem fazer comentários, pedir que guardem seus cartões. A leitura das respostas será retomada no momento da avaliação.	Produzir cartões coloridos (um de cada cor) para cada participante.

Continua

Continuação

2ª Parte - 50min • Introduzir o debate convidando o grupo a assistir aos seguintes vídeos: **Vídeo 1** - *Imagens sobre impactos das mídias digitais em nossas vidas* **Vídeo 2** - *Como reconhecer vídeos falsos nas redes sociais?* - 2'15" https://www.youtube.com/watch?v=ha8w27MctGc&list=PLeOnee5XZLR3FW6LSbuT4lTyKTxcRKbKr&index=3&t=0s **Vídeo 3** - *Como assuntos do momento são manipulados nas redes sociais?* - 2'25" https://www.youtube.com/watch?v=2SD9ROCwdOw&list=PLeOnee5XZLR3FW6LSbuT4lTyKTxcRKbKr&index=6 **Vídeo 4** - *Como os algoritmos das redes sociais funcionam?* - 2'44" https://www.youtube.com/watch?v=jSMp3ZZEsqU&list=PLeOnee5XZLR3FW6LSbuT4lTyKTxcRKbKr&index=5 **Vídeo 5** - *Como montar mentiras dizendo verdades* - 1' https://www.youtube.com/watch?v=pY4FCKlQlSA **Vídeo 6** - *Fake News e Pós verdade* - 1'30" https://www.youtube.com/watch?v=OGGRCjHxq20	Baixar os vídeos *(ver link ao lado).*
• Abrir espaço para comentários sobre os vídeos e a forte influência das redes sociais em nossas vidas, apresentando algumas temáticas e questões que podem ajudar a estimular a conversa, tais como: - Avanço tecnológico; Sociedade midiática; Consumo; Padrões de beleza; - Espetacularização da vida e da tragédia humana; Desumanização do outro; Escravos da internet; Adaptação tecnológica; Consensos formados; Produção e Reprodução de fake news; Imediatismo; Ter em detrimento do ser, Uso da tecnologia na escola, etc. - Que experiências pessoais relacionadas com as redes sociais você já vivenciou? Compartilhou fake news? Sofreu ofensas? Presenciou discursos de ódio, algum tipo de preconceito ou discriminação? - Experiências e situações vivenciadas na escola: cyberbullying, exposição, fake news, discursos de ódio, comentários preconceituosos, excessos de exposição que produzem alvos fáceis de críticas, invasão de privacidade, ataques e grosserias, etc.	Elaborar cartões ou filipetas com temas e perguntas que ajudam a leitura crítica.

Continua

Continuação

- O papel das mídias para reforçar ou criar consensos: de que maneira as mídias digitais contribuem para a construção de redes de solidariedade, processos democráticos e uma cultura de direitos humanos?	
• Concluir esse primeiro momento convidando o grupo a ler os textos com "dicas para identificar fake news".	Reproduzir os textos *(Anexo 1)*.
Música: Nando Reis - *Inimitável* https://www.vagalume.com.br/nando-reis/inimitavel.html	Reproduzir a letra. Gravar a música *(ver link ao lado)*.
2º MOMENTO: Aprofundamento - 60min	
• Leitura partilhada e trabalho de grupo sobre o texto *"Tecendo caminhos sobre leitura crítica"*.	Reproduzir o texto *(Anexo 2)*.
• Organizar os grupos e convidar para fazer uma leitura partilhada. Destacar os "princípios" que possibilitam a construção de práticas pedagógicas que usam as TIC's numa perspectiva crítica e de afirmação dos Direitos Humanos.	
• Solicitar aos grupos que preparem uma breve síntese do texto para compartilhar as respostas com os demais participantes, ao término da atividade, na plenária.	
• Finalizar esse momento com uma síntese das respostas e das questões centrais apontadas pelos grupos, considerando os pontos que nos ajudam a ser leitores críticos.	
3º MOMENTO: Compromisso - 10min	
• Apresentar ao grupo uma proposta de compromisso para que continue refletindo sobre o tema da oficina e realizando atividades nas escolas.	
• Distribuir uma filipeta com a proposta de compromisso (os grupos elegem os temas de acordo com as demandas e afinidades).	Elaborar filipetas com a proposta do compromisso.
• Realizar uma atividade na escola que explore os potenciais das TIC's. Os temas que podem ser abordados são: Intolerância religiosa Questões de gênero e sexualidade Homofobia/Machismo	

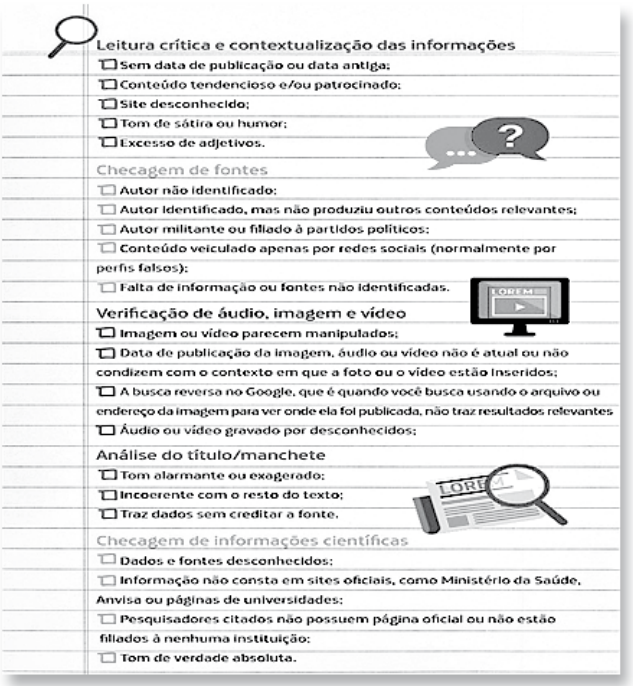
Continua

Continuação

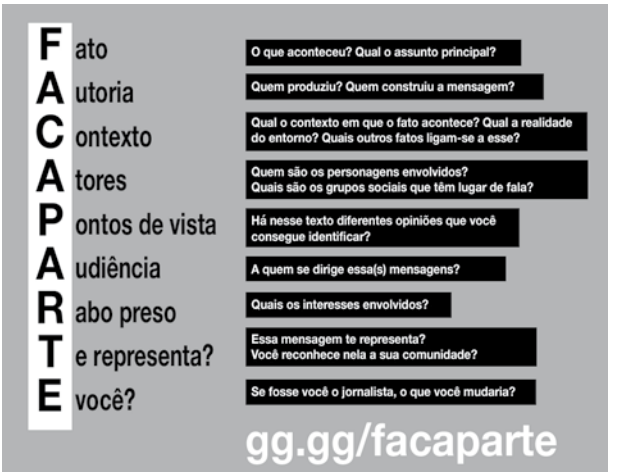
Questões étnico-raciais Deficiência física e/ou intelectual Discursos de ódio na rede Questão ambiental Outros • Preparar um breve relato que possa ser apresentado na próxima oficina, como registro da atividade, informando: série, objetivos, estratégias e resultados.	
4º MOMENTO: Avaliação - 15min Solicitar que retomem os cartões escritos na dinâmica inicial de sensibilização e respondam as questões propostas.	Ficha de Avaliação *(Anexo 3)*.

ANEXO 1

Dicas para identificar *fake news*



Fonte: http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/como-a-escola-pode-ajudar-a-combater-repercussao-de-fake- (Data de acesso: 22/05/2019)



Fonte: https://sites.google.com/midiamakers.org/eduinfo/projetos (Data de acesso: 22/05/2019)

ANEXO 2

Tecendo caminhos sobre leitura crítica

Maria Consolação Lucinda

Ao longo dos tempos, o uso da tecnologia tem modificado relações, convívios, estilos de vida, comportamentos domésticos e, até mesmo, a velocidade e o acúmulo das informações. É inegável que novas realidades estão sendo construídas a partir da adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e que isto tem implicações nos comportamentos, nas formas de se relacionar socialmente e até mesmo nas construções identitárias de crianças e jovens. O que tem de diferente, atualmente, é o incrível progresso dessas tecnologias, como parte de um fenômeno definido como tecnificação intensa da vida humana.

Nos mais diversos contextos da nossa sociedade, pessoas estão rotineira e continuamente vinculadas às novas tecnologias, a exemplo do acesso ao celular, à televisão e/ou ao computador com seu universo "online" de inúmeros sites, redes sociais e softwares de relacionamento. O uso generalizado das TIC's em todos os espaços sociais, além das alterações nas vivências atuais influencia e produz impactos profundos nos processos educacionais. O uso das TIC's há muito já adentrou o espaço escolar, causando alterações nas vivências e nos processos educacionais. Essas mudanças vieram para ficar e isto pode ser notado, dentre outras situações, pelo tratamento que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispensa ao referido tema na "competência 5", intitulada "Cultura digital".

A BNCC assinala acerca das tecnologias digitais de informação e comunicação que cabe aos educadores/as "a tarefa de qualificar o uso para que os alunos façam o melhor proveito desses recursos".[1] Ao considerarmos a noção de cultura digital e os contextos de aprendizagens cada vez mais multimídias, a leitura continua sendo uma habilidade fundamental. Para o desenvolvimento da referida competência, dentre outros

1 Na BNCC, essa competência está assim definida: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva".

aspectos, o documento destaca a formação para "o uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes", bem como a compreensão dos impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. A leitura crítica mobiliza a atenção para os usos das tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação de maneira ética ao estabelecer comparação entre comportamentos adequados e inadequados.

Ler é atribuir sentido ao texto que se lê, é aprender que o sentido pode ser outro, é perceber o que existe e também o que não existe. O ato de ler nem sempre nos leva a pensar em como o texto foi produzido ou ilustrado, tampouco pensamos nas condições em que lemos o texto. Na experiência da leitura crítica, o exercício é mediado pela intencionalidade do pensar e do refletir sobre o que atravessa e se inscreve no texto, nas suas margens e nas imagens que também lemos.

Com base nessas premissas, elencamos alguns princípios que podem contribuir para a construção de práticas comprometidas com o uso das TIC's, numa perspectiva crítica e de afirmação dos Direitos Humanos.

ALGUNS PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA[2]

Na escola, a introdução de uma postura crítica é possível desde quando a criança passa a frequentar as turmas de Educação Infantil. Olhando, manuseando e conversando, por exemplo, sobre diferentes textos e imagens, observando as características, as cores e palavras utilizadas, as diferenças e semelhanças. Os sentidos e sensações que provocam.

A crítica envolve trabalho, busca e reflexão. Tem início na aparência, na primeira impressão e vai adiante, pela leitura.

Não nos sentirmos satisfeitos com a primeira impressão. É necessário reler, comparar, analisar, buscar outras fontes.

Não podemos esquecer que a leitura crítica exige calma, trabalho e releitura.

Estabelecermos vínculos entre as várias impressões sobre um dado texto. Tentarmos superar, pela reflexão, os pontos aparentemente desconexos e incoerentes (ou extremamente coerentes, vistos sob apenas um ponto de vista). Perguntarmo-nos sobre o que os aproxima e afasta, deixando de lado os raciocínios maniqueístas (do tipo "ou isto ou aquilo").

Diante da informação sobre "o que houve", indagarmo-nos sobre "o que não houve". Ou sobre o que "pode ter havido também". Olharmos os fatos "pelo avesso".

Verificarmos se a informação contempla a simultaneidade de fatores determinantes para um dado fato. Lembrarmo-nos de que a vida não é linear, mas um tecido no qual fatores e estruturas, simultâneos ou não, pesam e interferem. Não cairmos na tentação, então, de fazermos relações mecânicas ou simplistas. Um fato pode decorrer de vários fatores, mesmo que o veículo não dê conta de abordá-los todos.

Buscarmos um conhecimento interpessoal na troca de ideias com outros leitores.

Abandonarmos as generalizações apressadas e as afirmações categóricas e absolutas sobre o texto que se lê. Retornarmos a ele. O conteúdo da matéria significa, de fato, um detalhamento do seu título?

Lembrarmo-nos de que a nossa sociedade é bastante marcada pelo individualismo, pelo imediatismo, pelo consumismo, pela intolerância religiosa, pelo racismo, pela homofobia, pelo machismo, etc. Procuramos, então verificar até que ponto a mídia que acessamos, ou parte dela, confirma meus valores ou tenta superá-los.

Verificarmos as referências tomadas como fonte para a montagem da notícia ou matéria e indagarmo-nos sobre seus perfis e/ou filiações a grupos ou correntes de pensamento.

Não podemos nos esquecer de que o que cada um já acumulou de informação sobre as coisas conduz e até condiciona os novos conhecimentos que se criam.

Devemos nos lembrar de que é juntando e cruzando informações que se pode conhecer melhor cada fato, mesmo que, aparentemente, uns não tenham ligação direta com outros.

Referências Bibliográficas

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas, em: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

LOZZA, Carmen. **Escritos sobre jornal e educação**: olhares de longe e de perto. São Paulo. Editora Global, 2009.

2 Princípios extraídos da obra de LOZZA, Carmen (2009). Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto. São Paulo. Editora Global.

ANEXO 3

Avaliação

Nome:_____
_____

Uma coisa que aprendi hoje e fez a luz brilhar:
_____
_____
_____
_____
_____

Como a percepção desta nova ideia pode influenciar positivamente meu trabalho:
_____
_____
_____
_____
_____

Que coisa eu mudaria no que aconteceu hoje:
_____
_____
_____
_____
_____

3ª OFICINA
Escolas: espaços de diálogo entre saberes, culturas e práticas

ROTEIRO	MATERIAIS
Introdução - 30min • Fazer uma breve memória da oficina anterior, destacando os aspectos mais significativos de cada atividade, comentando as avaliações. • Abrir espaço para a apresentação das atividades sobre TIC's realizadas nas escolas, de acordo com o compromisso proposto na oficina anterior: - Realizar uma atividade na escola que explore as TIC's, indicando a série, objetivos, estratégias e resultados. - Os temas propostos foram: intolerância religiosa, questões de gênero e sexualidade, homofobia/machismo, questões étnico-raciais, deficiência física e/ou intelectual, discursos de ódio na rede, questão ambiental, outros. **Apresentação dos objetivos - 5min** • Problematizar o caráter monocultural dos saberes escolares, concebendo a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma ecologia de saberes. • Construir, coletivamente, práticas educativas que permitam responder aos desafios da contemporaneidade numa perspectiva de educação em direitos humanos.	Produzir cartaz com o título e cada um dos objetivos da oficina.
1º MOMENTO: Sensibilização - 40min • Colocar uma música de fundo suave, pedir que fiquem em silêncio e busquem entrar em contato com aprendizagens significativas que tiveram ao longo da vida.	

Continua

Continuação

• Distribuir três filipetas, com as frases abaixo, solicitando que registrem, em cada uma delas, sequencialmente: - Um saber que tem e considera importante - Com quem ou como adquiriu este saber - Que valor tem este saber • Compartilhar os registros com o grupo, montando no chão um grande painel, buscando aproximar os saberes de mesmo tipo - saberes científicos, saberes da experiência, saberes escolares, familiares, adquiridos com diversos grupos sociais, etc. • Destacar que os saberes assinalados podem ser reunidos em dois grandes grupos: saberes sociais ou da experiência, adquiridos social e culturalmente, e os saberes científicos e/ou sistematizados, adquiridos nas instituições de ensino, centros de tecnologia e de pesquisas, no mundo do trabalho. • Identificar relações entre os diferentes saberes e a experiência de aprendê-los, bem como do valor que possuem. Dessas relações podem emergir ganchos importantes para refletir sobre a relação entre saber/poder e os lugares sociais em que tais saberes se situam. • Buscar articular os saberes apresentados às experiências vividas nos contextos escolares e às ideias a serem trabalhadas, como: - Saberes acumulados ao longo da vida orientam nossas formas de ver, sentir, compreender, estar e nos relacionar no mundo (conceito de cultura/identidade). - Os saberes são construídos histórica e culturalmente, ou seja, variam no tempo e no espaço. - Os saberes são atravessados por relações de poder estabelecidas por grupos sociais e culturais. Alguns saberes são mais valorizados e reconhecidos do que outros; alguns saberes conferem poder a quem se apropria deles, ou seja, os saberes não são neutros, estão relacionados ao jogo de interesses políticos, econômicos e sociais. - Para articular igualdade e diferença, é preciso reconhecer, valorizar e fazer emergir os diferentes saberes e linguagens dos agentes sociais. O não reconhecimento implica a negação dos agentes. Daí, o papel da escola no reconhecimento e na valorização da pluralidade de culturas presentes no seu cotidiano, se consideramos que a escola	Cartões coloridos (uma cor por resposta) para cada participante. Produzir cartazetes com as categorias: - saberes científicos - saberes sociais ou da experiência.

Continua

Continuação

é um espaço de cruzamento de culturas. Cabe-nos então indagar: em que medida os diferentes saberes se articulam com os saberes escolares? Dialogam? Se contrapõem? São silenciados? São valorizados?	
Música: *Samba-enredo da Mangueira 2019* Abrir espaço para comentários/destaques sobre versos que mencionam os saberes dominantes e os silenciados na história e na cultura brasileiras. https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_	Letra e música *(ver o link ao lado).*
2º MOMENTO: Aprofundamento/Sistematização - 45min *Narrativas, leituras e diálogos sobre saberes, culturas e práticas* • Convidar o grupo a assistir o vídeo *"20 ideias para girar o mundo"*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=f48HAu0bNPc • Estimular o debate, com questões tais como: de que maneira a narrativa de Krenak nos interroga e nos provoca? Que contribuição essa narrativa traz para os desafios do mundo contemporâneo? • Finalizar a conversa assinalando a necessidade da escola romper com o caráter monocultural dos saberes hegemônicos.	
• Distribuir e apresentar o texto *"Pensando a escola como um espaço entre saberes, culturas e práticas"*. • Propor uma leitura coletiva e dialogada do texto, destacando ideias-chave que, em sintonia com a perspectiva da ecologia de saberes, possibilitem tecer/reinventar saberes e práticas escolares que favoreçam a afirmação dos direitos humanos e o fortalecimento de grupos e identidades subalternizadas e silenciadas social e culturalmente.	Reproduzir o texto *(Anexo 1).*
3º MOMENTO: Sistematização - 50min - Solicitar que, em grupos, tendo como referência as ideias chaves apontadas no texto, construam uma atividade pedagógica sobre um tema/questão contemporânea de interesse do contexto escolar em que atuam. - Apresentar as atividades em plenária, destacando a adequação das mesmo às reflexões realizadas na oficina.	

Continua

Continuação

4º MOMENTO: Compromisso - 15min • Convocar o grupo a assumir o seguinte compromisso: organizar e/ou realizar atividades nas escolas que favoreçam o diálogo entre saberes e práticas culturais, em uma perspectiva crítica e afirmativa dos direitos humanos. Apresentar as propostas e/ou os relatos na próxima oficina.	Produzir filipeta com a proposta do compromisso *(ver ao lado)*.
5º MOMENTO: Avaliação - 10min • Entregar a ficha da avaliação	Ficha de Avaliação *(Anexo 2)*

ANEXO 1

Pensando a escola como um espaço de diálogo, saberes e práticas

Ediléia Carvalho

Uma das questões centrais no debate sobre a perspectiva da educação em e para os Direitos Humanos é, sem dúvida, potencializar o combate ao pensamento hegemônico, monocultural, bem como afirmar a importância de uma educação humanizadora, crítica e dialógica que respeite as diferenças e compreenda-as como intrínsecas aos processos pedagógicos. Na esteira dessa afirmação, considera a escola como uma das principais instituições encarregadas da construção de um ideal de igualdade que se identifica com a padronização e homogeneização de sujeitos considerados iguais e dos conhecimentos assumidos como universais. Ao mesmo tempo em que a compreende como um *lócus* privilegiado para a desnaturalização e desconstrução da hegemonia de determinados grupos sociais e da perspectiva universalista de conhecimento sob o qual se assenta o currículo escolar, a exemplo do que propõe a ecologia de saberes do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010). Sem dúvida, uma problemática educativa que nos desafia na atualidade.

Para o autor, a ecologia de saberes é uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados. Como é nova, afirma que o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie. Ela se realiza em contextos de diálogo prolongado, calmo, tranquilo, que permitam que mais vozes surjam, que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir. Segundo Boaventura (2010), a ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para a realização de ações verdadeiramente emancipatórias. Constitui-se, portanto, como um componente fundamental para confrontar e inter-relacionar a monocultura da ciência moderna, tendo como base o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, a autonomia e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Não se trata, no entanto, de substituir um conhecimento pelo outro,

mas de promovermos uma ecologia de saberes através do diálogo entre o saber científico/escolar e o saber local/situado nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula, promovendo a interação e a interdependência entre eles.

Com base em todas essas questões colocadas, podemos afirmar que uma ecologia de saberes se constitui como uma aliada à Educação em Direitos Humanos. A fim de contribuirmos para este debate, selecionamos alguns fragmentos de autores desse campo teórico que nos oferecem algumas pistas e/ou contribuições significativas para caminharmos na direção de uma educação contra-hegemônica, que reconheça e promova a interação entre os diferentes saberes, "questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles" (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

1. Os saberes científicos, legitimados socialmente para o ensino, refletem o momento político e econômico vivido em um determinado contexto social. Esse contexto é o que define os conhecimenttos que são úteis e necessários em cada época. É responsável também pela designação de quais os tipos de escolas (e outras instituições) que serão as encarregadas da produção e transmissão desses saberes às novas gerações e com que finalidades. Por meio de seus currículos, programas e projetos pedagógicos as escolas comunicam as formas, como consideram, organizam e trabalham com estes saberes (KENSKI, 2000).

2. A cultura dominante da sala de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo, e muitos outros temas que parecem 'incômodos'. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (SACRISTÁN, 1995).

3. Os processos de silenciamento, homogeneização e exclusão estão interconectados no cotidiano escolar e vão produzindo instrumentos, procedimentos e conteúdos de ensino frequentemente incompatíveis com os diferentes processos de aprendizagem que deveriam constituir a sala de aula. As crianças que não dialogam com as propostas escolares não têm seus saberes reconhecidos no contexto escolar, tampouco encontram meios para ampliar os conhecimentos que já possuem. A

aprendizagem depende do encontro com o outro, portanto, a manutenção da cultura do silêncio impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas (ESTEBAN, 2003).

4. O saber do professor é formado por vários saberes, provenientes de diferentes fontes. São compostos por quatro dimensões: saberes da formação profissional; saberes das disciplinas, saberes curriculares, e saberes da experiência. Para esses autores, os saberes docentes, atentam para o fato de que os saberes dos(as) professores(as) são plurais e heterogêneos, provêm de diversas fontes, uma vez que um professor apoia-se não só em conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação universitária e profissional, mas em suas próprias experiências de vida, que são singulares. Os professores(as) utilizam-se, de muitas teorias, concepções, técnicas, de acordo com as necessidades que o cotidiano lhes impõe. Em suas práticas pedagógicas, os professores (as) buscam atingir uma ampla gama de objetivos, cuja realização vai exigir um variado repertório de condutas, conhecimentos, competências e aptidões, bem como a capacidade de improvisação diante das mais inesperadas situações cotidianas que as relações humanas lhes impõem (TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991); TARDIF e LESSARD (1999), apud MORGADO, 2001).

5. A ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade. Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. (...). Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões (KRENAK, 2019).

6. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAU, apud ARAÚJO, 2018).

7. A escola, a despeito da perda do monopólio do saber reconhecido diante da ampliação das novas tecnologias da informação e comunicação, ainda é o "único *lócus* onde é possível, de um lado, estruturar e

sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares e, de outro, socializar os saberes considerados e legitimados como dominantes" (GABRIEL, apud ARAÚJO, 2018).

8. E a forma que a escola lida com esses distintos saberes se relaciona diretamente com sua forma de inserção e participação no processo de construção mais ampla de um projeto político cultural. Enfrentar o tema dos processos de construção e representação das identidades e diferenças é uma forma de se posicionar nesse debate. Ao defendermos uma ecologia de saberes não pretendemos induzir a um descrédito do conhecimento científico, mas sim projetar seus usos em novos contextos de diálogos com outros saberes (ARAÚJO).

Referências Bibliográficas

(obs.: os fragmentos escritos sofreram adaptações)

ARAUJO, Cinthia Monteiro. Por uma ecologia de saberes escolares. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 72-91, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular. Trabalho apresentado no Gt de GT de Educação Popular da 26ª Reunião Anual da ANPED, em 2003. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm, acessado em 26/05/2011.

KENSKI, Vani M. Múltiplas linguagens na escola. In: ENDIPE. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 123-140, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. Saberes docentes na educação em direitos humanos. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC- Rio de Janeiro, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados** – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 82-113, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

OLIVEIRA. Luiz Fernandes. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

ANEXO 2

Avaliação

Nome:_____
_____

Uma coisa que aprendi hoje e fez a luz brilhar:
_____
_____
_____
_____
_____

Como a percepção desta nova ideia pode influenciar positivamente meu trabalho:
_____
_____
_____
_____
_____

Que coisa eu mudaria no que aconteceu hoje:
_____
_____
_____
_____
_____

4ª OFICINA
Tecendo diferentes modos de aprender e ensinar

ROTEIRO	MATERIAIS
Introdução - 30min • Fazer memória da terceira oficina, comentando os aspectos significativos apontados na avaliação. • Abrir espaço para a apresentação de atividades realizadas nas escolas com base no compromisso da oficina anterior: - Organizar e /ou realizar atividades nas escolas que favoreçam o diálogo entre saberes e práticas culturais em uma perspectiva crítica e afirmativa dos direitos humanos. - Mencionar que esta última oficina é um desdobramento/ aprofundamento das ideias trabalhadas ao longo do ciclo "Escola: sentidos aprendizagens", em especial, àquelas referidas a 3ª oficina, que buscou aproximar o conceito de "ecologia dos saberes" à concepção de educação em direitos humanos defendido pela Novamerica. **Apresentação dos objetivos - 5min** • Identificar ideias-força que orientam processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica e transformadora. • Compartilhar experiências/atividades que demonstrem modos de aprender e ensinar em sintonia com a proposta da ecologia de saberes.	Produzir cartazes com o título e os objetivos.
1º MOMENTO: Sensibilização - 50min *Aproximação ao conceito de "ecologia dos saberes" às práticas escolares* • Iniciar uma conversa retomando os fragmentos do texto da oficina anterior que fundamentam a concepção de escola como um espaço privilegiado de diálogo entre saberes, culturas e práticas, tais como: - A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de	Apresentação dos fragmentos do texto usado na 3ª Oficina *(Anexo 1)*.

Continua

Continuação

cruzamento de culturas, "cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações" (CANDAU, apud ARAÚJO, 2018). - A escola, a despeito da perda do monopólio do saber reconhecido diante da ampliação das novas tecnologias da informação e comunicação, ainda é o "único *lócus* onde é possível, de um lado, estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares e, de outro, socializar os saberes considerados e legitimados como dominantes (GABRIEL, apud ARAÚJO, 2018). - E a forma que a escola lida com esses distintos saberes se relaciona diretamente com sua forma de inserção e participação no processo de construção mais ampla de um projeto político cultural. Enfrentar o tema dos processos de construção e representação das identidades e diferenças é uma forma de se posicionar nesse debate. Ao defendermos uma ecologia de saberes não pretendemos induzir a um descrédito do conhecimento científico, mas sim projetar seus usos em novos contextos de diálogos com outros saberes (ARAÚJO, 2018).	
• Abrir espaço para comentários breves sobre situações vividas nas escolas que exemplifiquem tais premissas.	
• Exibir o vídeo com o sociólogo português *Boaventura de Sousa Santos (5min)*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=R1HAyIJ0TGw para apresentar o conceito de ecologia de saberes.	Gravar o vídeo *(ver link ao lado)*.
• Destacar as contribuições das ideias do autor para uma reflexão sobre os direitos humanos em uma perspectiva intercultural crítica e para o fortalecimento de grupos que têm sido histórica e culturalmente subalternizados, e também no enfrentamento dos efeitos do colonialismo, da exploração capitalista e do patriarcalismo.	
• Enfatizar aqueles aspectos apontados no vídeo que ajudam na reflexão sobre a proposta de ecologia de saberes nas práticas escolares, tais como: incompletude das culturas e dos saberes; a necessidade de dialogar sobre saberes incompletos; saberes como formas de pertencer e estar no mundo; articulação entre saber e política (saber/poder); a hierarquia entre os saberes, a existência de diferentes	

Continua

Continuação

saberes e perspectivas para diferentes objetivos e problemas que queremos resolver; a necessidade de articular saberes científicos e populares para fortalecer ações coletivas sobre temas comuns; reconhecer saberes a partir de experiências vividas por grupos que sofrem a opressão, preconceitos e exploração social. - Solicitar que identifiquem situações nos contextos em que atuam e vivem. Destacar a ideia de que se queremos articular igualdade e diferença precisamos reconhecer, valorizar e fazer emergir os diferentes saberes e linguagens presentes no cotidiano escolar. Como um espaço de cruzamento de culturas, a escola deve ter o compromisso de promover e valorizar o diálogo entre os saberes sociais e os saberes escolares.	
2º MOMENTO: Aprofundamento/Sistematização - 60min • Distribuir uma cópia do texto *"Escola, sentidos e aprendizagens: um diálogo com a ecologia de saberes"* para cada participante. Convidar o grupo a fazer uma leitura coletiva. • Organizar os participantes em grupos e solicitar que realizem a seguinte atividade, apresentada no final do texto: - Com base em uma das ideias-força apontadas no texto, a proposta é que cada grupo construa uma atividade pedagógica, incorporando a noção de ecologia de saberes, buscando valorizar identidades de grupos silenciados e subalternizados histórica e socialmente. • Conduzir a apresentação das atividades em plenária, destacando a adequação das mesmas às reflexões realizadas na oficina.	Reproduzir o texto *(Anexo 2)*.
3º MOMENTO: Compromisso - 20min • Para concluir o ciclo de oficinas, sob a inspiração do lema *"Escolas: sentidos e aprendizagens"*, propor uma reflexão a partir da letra do Samba da Utopia. • Convidar o grupo a cantar o samba, disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=KDXX7m3iBzc. • Solicitar que cada participante expresse uma palavra que simbolize o sentido de escola que orienta a sua prática como educador/a em direitos humanos.	Reproduzir cópias da letra e baixar vídeo *(ver link ao lado)*.

Continua

Continuação

4º MOMENTO: Avaliação – 15min • Distribuir a ficha de avaliação	Ficha de Avaliação *(Anexo 3).*

ANEXO 1

Fragmentos de textos apresentados na 3ª Oficina

A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAU, apud ARAÚJO, 2018).

A escola, a despeito da perda do monopólio do saber reconhecido diante da ampliação das novas tecnologias da informação e comunicação, ainda é o "único lócus onde é possível, de um lado, estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares e, de outro, socializar os saberes considerados e legitimados como dominantes (GABRIEL, apud ARAÚJO, 2018).

E a forma que a escola lida com esses distintos saberes se relaciona diretamente com sua forma de inserção e participação no processo de construção mais ampla de um projeto político cultural. Enfrentar o tema dos processos de construção e representação das identidades e diferenças é uma forma de se posicionar nesse debate. Ao defendermos uma ecologia de saberes não pretendemos induzir a um descrédito do conhecimento científico, mas sim projetar seus usos em novos contextos de diálogos com outros saberes (ARAÚJO, 2018).

ANEXO 2

Escola, sentidos e aprendizagens: um diálogo com a ecologia de saberes

Ediléia Carvalho

No decorrer das oficinas realizadas até aqui, fomos abordando temas extremamente importantes para a reflexão do lema "Escolas: sentidos e aprendizagens. Em um primeiro momento refletimos sobre os sentidos que estão em disputa na escola hoje, articulando suas dimensões históricas, sociológicas e pedagógicas. Discutimos também sobre quanto o cenário político-social atual nos convoca a refletir sobre ideias e projetos reformistas que buscam adequar a educação à sociedade hegemônica, fazendo-se necessário pensarmos que a escola pode e deve se erguer como espaço multiplicador de justiça social e de democracia, concebida como um espaço protetivo de direitos.

Ainda na esteira dos sentidos atribuídos ao espaço escolar e dos impactos que este sofre mediante as transformações vividas na esfera social, debruçamo-nos também sobre a importância de tecermos caminhos sobre leitura crítica em uma sociedade marcada, por exemplo, pelo progresso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Neste sentido, vimos o quanto o uso generalizado dessas tecnologias tem implicado nos comportamentos, nas formas de se relacionar socialmente e até mesmo nas construções identitárias. Um fenômeno que adentra a escola e impacta diretamente os processos educacionais. O que nos convida a pensarmos sobre a necessidade de construirmos práticas comprometidas com o uso das TIC's numa perspectiva crítica e de afirmação dos Direitos Humanos.

Seguindo nessa linha de pensamento, onde se privilegiam práticas pedagógicas, cujo projeto de escola esteja comprometido com uma perspectiva crítica e de afirmação dos Direitos Humanos, que valorize e reconheça a diversidade de formas de ser, saber e estar no mundo, iniciamos uma discussão sobre a escola como um espaço de diálogo, saberes e práticas. Ou seja, um *lócus* privilegiado para a desnaturalização e desconstrução da perspectiva universalista de conhecimento sob o qual se

assenta o currículo escolar, a exemplo do que propõe a ecologia de saberes, proposta pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

Tendo feito essa primeira aproximação com o conceito da ecologia de saberes, consideramos importante mergulharmos um pouco mais neste diálogo por reconhecermos a escola como um espaço privilegiado de diálogo entre saberes, culturas e práticas. Na direção do que afirma Candau (2016), autora que muito tem nos inspirado sobre esta temática no campo da educação, o pensamento de Boaventura nos ajuda a aprofundar as discussões sobre as relações entre educação e culturas e oferece muitas contribuições para desenvolver, tanto teórica como praticamente, a perspectiva da educação intercultural crítica, presente em nossa reflexão sobre os direitos humanos. Para tanto, elencamos algumas ideias-forças existentes na proposta da ecologia de saberes, concebida aqui como uma importante aliada neste contexto de discussão.

Diálogo entre saberes

A ecologia de saberes tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Ressalta-se também, nessa perspectiva, que todos os conhecimentos têm limites internos, logo, a ecologia de saberes é um componente fundamental para confrontar e inter-relacionar a monocultura da ciência moderna, tendo como base o reconhecimento da heterogeneidade de saberes existentes, a autonomia e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Não se trata de afirmar uns saberes e negar os outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua. Questão imprescindível quando vamos nos debruçar sobre o caráter urgente de práticas curriculares que promovam o desvelamento do daltonismo cultural, ou seja, a incapacidade de ver a pluralidade de culturas na constituição dos saberes escolares (CANDAU, 2016).

Indissociação entre o cognitivo e o político

Outra característica presente na perspectiva da ecologia de saberes é a questão da indissociabilidade entre reflexão epistemológica e política. A sistemática construção da inexistência de tantas experiências e saberes de determinados grupos, revela modelos de desenvolvimentos que consideram essas populações invisíveis ou um empecilho para aquilo que

chamam de "progresso". Ocorre que o domínio desses modelos de desenvolvimento passa também pela ciência, reforçando todo o processo de invisibilidade e opressão que essas populações vêm sofrendo histórica e socialmente. Ao confrontar, portanto, a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido, busca-se promover a justiça social, que não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. É preciso romper com essa perspectiva monocultural ainda arraigada em nossos currículos. Neste sentido, enfatizamos como uma das propostas para o rompimento com essa monocultura de um só saber, a ecologia de saberes, que valoriza e reconhece saberes produzidos pela luta dos oprimidos contra esse modelo hegemônico estabelecido.

Fortalecer o reconhecimento do outro

A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelo que nelas intervêm. Portanto, trata-se de um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social. Como afirma Boaventura de Sousa Santos em entrevista concedida à Revista Tempus no ano de 2014: "a ecologia de saberes não é uma estratégia epistemológica ou política para dialogar com o inimigo, com os opressores, mas para criar força entre os oprimidos" (p. 335).

Visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe como já afirmamos, confrontar a monocultura da ciência moderna e reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a própria ciência moderna.

Contribuições para a perspectiva da educação intercultural

Situa-se na perspectiva da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos a articulação do princípio da igualdade e da diferença. No âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos hoje, tal como afirma Candau (2016), o que se propõe é a superação de toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, o reconhecimento das diferenças culturais, com todos os desafios que essa articulação coloca. Para tanto, Boaventura

indica como um dos caminhos possíveis o diálogo intercultural. Como vimos, na perspectiva da ecologia de saberes faz-se extremamente importante o estímulo do diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. "Uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica" (CANDAU, 2016, p. 9). Onde a escola seja compreendida como um espaço vivo, dinâmico e de entrecruzamento de culturas (PEREZ GOMEZ, 2001).

Em linhas gerais, entendemos que os impactos de uma ecologia de saberes na educação são múltiplos, mas dentre eles destacamos a consciência crítica e emancipatória, que é a consciência humanizante da incompletude de cada cultura e a racionalidade emocional de necessidade complementar no/com o outro. E isso é, além de científico, humano, bem como defende a perspectiva de uma educação intercultural.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera Maria. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural, in: **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, Belo Horizonte Jan./Mar. 2016.

PEREZ GOMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, in: **Revista Novos Estudos** – CEBRAP, nº 79 São Paulo Nov. 2007.

Tarefa para os grupos

• Com base em uma das ideias-força apontadas no texto, cada grupo deve construir uma atividade pedagógica que incorpore a noção de ecologia de saberes e possibilite a afirmação de grupos e identidades silenciados e subalternizados histórica e socialmente.

ANEXO 3

Avaliação

Sobre a quarta oficina:

Destaque a principal contribuição desta oficina para o desenvolvimento do tema "Escolas: sentidos e aprendizagens" do ciclo:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Sobre o ciclo:

Para lembrar as temáticas

1ª Oficina
Sentidos da escola hoje

1. Levantar diferentes sentidos da escola hoje e suas relações com as dimensões individual e social de nossas vidas.

2. Identificar questões que desafiam o cotidiano escolar e o ofício de ser professor/a hoje.

3. Apontar diferentes sentidos de escola em disputa na sociedade atual.

2ª Oficina
Tempos de cultura digital: e a escola com isso?

1. Detectar como as mídias digitais têm transformado a relação da sociedade com a informação e com o conhecimento.

2. Perceber a influência das redes sociais na polarização de opiniões e no extremismo de algumas ideias e consensos disseminados na sociedade.

3. Construir práticas comprometidas com o desenvolvimento de habilidades de uso das mídias sociais/tecnologias digitais na escola numa perspectiva crítica e de afirmação dos ddhh.

3ª Oficina:
Escolas: espaços de diálogo entre saberes, culturas e práticas

1. Problematizar o caráter monocultural dos saberes escolares, concebendo a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma ecologia de saberes.

2. Construir, coletivamente, práticas educativas que permitam responder aos desafios da contemporaneidade numa perspectiva de educação em direitos humanos.

Como o Ciclo de Oficinas influenciou a sua prática:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Perfil das autoras

Ediléia Carvalho

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO. Mestre em Ciências Humanas-Educação pela mesma universidade. Possui Graduação em Pedagogia também pela PUC-Rio. Membro da Equipe do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania da Novamerica. Integrante do Grupo de Estudos sobre Culturas, Escola e Cotidiano (GECEC), e do Grupo de Pesquisa Espaços Educativos e Diversidade Cultural (CNPQ) no âmbito do Programa: Escolas do Território - IEAR/UFF. Atua como co-pesquisadora no Grupo de Pesquisa Territórios e Populações Tradicionais: políticas de reconhecimento, transformações classificatórias e demografia das populações indígenas e afro-americanas. Integrante do Fórum Fluminense de Educação do Campo.

Maria da Consolação Lucinda

Possui doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado, realizado no mesmo programa. É pós-graduada em História da África pela Universidade Cândido Mendes, licenciada em Ciências Sociais e bacharel em Sociologia e Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão. Membro da Equipe do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania da Novamerica, e do comitê técnico da Revista Novamerica/Nuevamerica.

Silvia Maria F. Pedreira

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro da Equipe do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania da Novamerica. Consultora em projetos educacionais.

Susana Beatriz Sacavino

Possui Graduação em Ciência Política pela Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Mestrado em Ciências Jurídicas pelo Instituto de Relações Internacionais e Doutorado em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É diretora da Revista Latino-americana Novamerica/Nuevamerica e da organização não governamental (ONG) Novamerica, com sede no Rio de Janeiro, e coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco. Membro do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Vera Maria Candau

Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente, é professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É coordenadora do Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). Membro da Equipe da Novamerica. Membro do Comitê Editorial da Revista Novamerica/Nuevamerica. Assessora projetos socioeducativos no Brasil e no âmbito latino-americano.

Yrama Siqueira Fernandes

Possui Graduação em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco, Pós-graduação em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Gama Filho. Mestrado em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Participa do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s), GECEC.

Consideramos que educar em Direitos Humanos é especialmente urgente hoje. Todos nós, educadores e educadoras, estamos desafiados, em um contexto marcado por muitas formas de preconceito, discriminações e desigualdades, a afirmar a centralidade dos Direitos Humanos, de cada pessoa humana, em todas as suas dimensões e especificidades, como sujeitos e atores sociais, individual e coletivamente.

Acreditamos que esta publicação poderá contribuir para construirmos uma nova realidade que almejamos, especialmente no contexto educacional. O texto está organizado em duas partes. A primeira está constituída por diferentes capítulos que permitem aprofundar a reflexão sobre componentes importantes da educação em direitos humanos hoje: qualidade da educação, educação intercultural, ecologia de saberes, pluralismo religioso, sentidos da escola, diálogo no processo de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e formação de educadores, entre outros. Quanto à segunda parte, cabe ressaltar que a opção por incorporar oficinas pedagógicas está relacionada ao fato de a Novamerica acreditar no potencial didático-pedagógico de tal metodologia. As oficinas pedagógicas favorecem processos e/ou práticas educativas que enfatizam o diálogo, a participação e a construção coletiva de tod@s @s envolvid@s e, nesse sentido, são criadas condições concretas para a articulação prática-teoria-prática.

ISBN: 978-65-87275-01-7
9 786587 275017