



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília (UnB)

Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM)

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO:
REALIDADE E PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS**

Ana Paula Rodrigues da Silva

Brasília, outubro 2016



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília (UnB)

Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM)

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO: REALIDADE E
PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS
DIREITOS HUMANOS**

Ana Paula Rodrigues da Silva

Dissertação apresentada ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, área de concentração Direitos Humanos e Cidadania.

Brasília, outubro 2016

ORIENTADORA: PROF^a DR^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

ANA PAULA RODRIGUES DA SILVA

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO: REALIDADES E PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS**

Dissertação aprovada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues – Membro
Universidade de Brasília- UnB

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Cavasini Zabotto Pulino - Membro
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Nair Heloisa Bicalho de Sousa - Suplente
Universidade de Brasília – UnB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, orientador das minhas escolhas. Nele meus pensamentos se nutrem e minha alma encontra fonte inesgotável de refrigério. Dedico também a todos os seres viventes, que me oportunizam aprender, diversamente, de tudo um pouco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora, Dr^a. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, por ter me aceitado e acreditado na possibilidade dessa pesquisa. Essa caminhada não seria possível sem contar com sua crença na minha escrita, a serenidade, o equilíbrio, a leveza e compreensão em momentos que a mim pareciam intransponíveis. Sua experiência e habilidade em lidar com a pressão própria desse processo de formação e construção de conhecimento, me propiciaram a tranquilidade necessária para consolidar pensamentos e escrita.

Agradeço à professora, Dr^a. Nair Heloisa Bicalho de Sousa, que no acaso de nosso encontro, no momento de um Congresso de Direitos Humanos, me acolheu e demonstrou importante interesse pelo tema inicial. A disciplina ofertada por essa socióloga desvendou possibilidades de pensar a educação por mim antes não pensadas. Suas reflexões me fizeram encantada pela temática de Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos. Suas análises sempre imbuídas de muita esperança e fé nas lutas pela dignidade humana me ensinaram crer num possível horizonte.

Agradeço à professora Dr^a. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues que com suas minuciosas observações em meu projeto de qualificação, impulsionou significativamente minha escrita. Fez-me sentir empoderada e confiante com o estilo adotado. Sua acolhida afetuosa das minhas ideias, dos meus posicionamentos, reforçou minha crença no valor da afetividade no processo de aprendizagem e ensino.

Agradeço à professora Dr^a. Lúcia Helena Pulino, suas contribuições vêm de longa data desde o curso de especialização, banca de qualificação, as aulas de Fundamentos Teóricos e nossos encontros semanais para discussão do projeto. Suas contribuições inculcaram em mim uma importante perspectiva de construção do significado de tornar-se humano e o movimento que nos envolve.

Agradeço a minha irmã e Me. Helayne Rodrigues da Silva, figura encarnada de mulher forte, destemida e muito sábia, plantou em mim a semente que germinaria um projeto de pesquisa que atravessou os muros acadêmicos para transformar completamente a minha vida, minhas visões de mundo, me

reassignificando como pessoa, mulher, mãe e outros tantos papéis que me constituem.

Agradeço a minha irmã Juliana Rodrigues da Silva, que igualmente forte e de coração generoso emprestou a mim seus ombros, seus ouvidos e tudo o mais que me faltou em momentos que eu andei desacreditada e enfraquecida.

Agradeço ao meu filho Arthur Rodrigues Melo, sua existência permitiu-me reexistenciar como pessoa nesse mundo. A pretexto dos meus estudos iniciais, pude me reencontrar com você, reestabelecer, restaurar e verdadeiramente me abrir para te conhecer. Este Mestrado, a mim tem outro significado que nenhuma instituição acadêmica jamais poderá reconhecer: com ele pude resgatar um filho amado. Os primeiros textos, a mim muito confusos e de complexo entendimento, eram a deixa pra nossas conversas e análises, onde dessa forma me reaproximava de você. Foi por meio do seu olhar que compreendi melhor alteridade, compaixão, sensibilidade e valorar o que realmente importa.

Agradeço a minha filha Izabella Rodrigues Melo, por se fazer presente ao compreender as pressões que me acometiam. Seu olhar feminista me viu para além de mãe, me viu como mulher nos vários papéis que eu assumia. Com isso em vista, soube chegar a mim pontualmente com falas encorajadoras e realistas. E lógico, sua correção meticulosa, as críticas bem colocadas e seus ouvidos atentos revigoraram a crença que eu precisava ter para seguir.

Agradeço a minha caçula Sofia Rodrigues Melo, que com sua ingenuidade, doçura, de fala simples e autêntica, suavizava meus momentos. Seus bilhetinhos de afeto e o afago gratuito foram refrigerio para horas e horas debruçadas em leituras.

Agradeço ao meu companheiro Antonio Anderson Melo Nascimento e a minha família, composta de quatro importantes e intrigantes pessoas, que me ofereceram não momentos perfeitos ou aqueles comumente idealizados, mas momentos reais com falas de encorajamento e apoio incondicional, me rendendo nas atividades que a mim cabiam para que tivesse a paz necessária nas reflexões de leituras e produção de escrita. Colocaram-me a todo tempo na realidade, me deram espaço e me impeliram a meditar sobre as escolhas feitas. Sem perceberem, me oportunizaram a autodescoberta, o autoconhecimento, o reconhecimento do lugar

que eles ocupam em minha vida como também da minha identidade, que andava perdida, conduzida como folha no rio sem pretensão de importantes direções.

Agradeço aos meus pais Rita Valeria Rodrigues da Silva e José Aloisio Rodrigues da Silva, que lá atrás me ensinaram com o manejo de suas vidas, a importância de persistir com fé nos mais variados projetos de vida e que ser diferente, divergir do pensamento majoritário não significa ser menos, nem mais, nem inferior e nem superior. Significa ser você mesmo, na sua autenticidade, ser legítimo. Vocês me ensinaram através das experiências que tivemos, o valor da coragem para denúncia do que é injusto e indigno. Contribuíram para o início da formação de uma consciência crítica. Sim, início, pois vejo o quão constantemente somos incompletos e inacabados.

Agradeço às amigas todas, à doutoranda e ex-chefe Prof^a. Me. Nair Tuboiti, ao Prof^o. Dr. Sérgio Carrera, à mestra e ex –chefe Prof^a. Me. Katia Franca, às Mestras Bárbara Diniz e Danúbia, que se debruçaram na leitura da minha ingênua escrita, e que com confiança e críticas precisas impulsionaram essa minha trajetória.

Agradeço aos tantos outros amigos e amigas, parentes e demais familiares que compreenderam muitos momentos de ausência e vibraram comigo essa trajetória de construção do saber.

Agradeço às “Heroínas da resistência”, às Mestras Vanessa Rodrigues, Yane Silva e Vannessa Carneiro, vocês foram e serão sempre a clarificação das minhas ideias, as receptoras compreensivas e sensíveis do meu jeito de ser ainda conservador e em transformação. Vocês foram lentes para que eu enxergasse que Direitos Humanos e Educar nessa temática não se lê, não se memoriza de nenhum livro ou artigo, se vive, se pratica, se discute, se posiciona, vai pra cima.

Esse título não é meu! Pois como muito bem posto por Freire “nos fazemos no mundo, uns com os outros”, esse grau de formação pertence a todas e todos que passaram, atravessaram, ficaram, se foram, presenciaram, sentiram, pensaram comigo cada fragmento desse conjunto de pensamentos. Contribuíram direta e indiretamente, portanto essa formação é fundamentalmente compartilhada. Nenhum de nós é os mesmos depois de termos vivido esse processo.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho compreende a realidade da Educação em e para os Direitos Humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da implementação do Currículo em Movimento em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal. Os primeiros contatos com a literatura têm revelado que a referida modalidade de Educação é uma importante estratégia de modernização da educação, alicerçada em princípios democráticos e metodologias ativas e participativas, que demanda uma visão de mundo contextualizada e histórica. O currículo, neste estudo, tem sido entendido como documento identitário, cuja prática deve estar atrelada ao conhecimento construído a partir do que se é, do que se faz, sendo a expressão real de uma comunidade escolar. Trata-se de uma temática relativamente recente, principalmente quando abordada transversalmente no currículo dos anos iniciais. Justifica-se, assim, estudo mais aprofundado para conhecer a concepção de Educação em/para Direitos Humanos pelo educador do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe de São Sebastião – DF, pelos coordenadores pedagógicos, pela supervisora pedagógica e pelos gestores dessa respectiva instituição, bem como a integração desse currículo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo ele instrumento democrático e de manifestação de uma determinada realidade escolar. Por ser a escola uma organização iminentemente democrática e complexa, inserida em contexto sócio-histórico, a fundamentação teórica e metodológica adotada foi pautada na Teoria Crítica. A pesquisa é de natureza qualitativa tendo como procedimentos de investigação a observação participante e entrevistas semiestruturada com educadores e demais profissionais da escola. A análise dos resultados foi construída a partir das informações empíricas provenientes das observações, entrevistas e outras oriundas da integração do Currículo em Movimento, PPP e prática docente. Dessas informações, destacamos algumas categorias, que sob a luz do aporte teórico, foram agrupadas das seguintes partes neste trabalho: Educação; Educação em e para os direitos humanos em sala de aula; Currículo e PPP; Desenvolvimento de práticas pedagógicas como alternativa para uma cultura em e para os direitos humanos na escola; Considerações Finais. O referido estudo promove reflexão sobre um importante instrumento do processo educativo, que envolve relações de poder e conflitos materializados na forma de currículo. Uma política pública educacional que intenta implementar um novo currículo e que conta em seu texto com o eixo transversal de educar para os direitos humanos, porém não olvidou em seu processo de elaboração os verdadeiros protagonistas desse processo educativo. Nossa defesa é pautada num educar em e para os direitos humanos, dialógico, histórico, com pilares na realidade vivida e constantemente transformada na escola através dos tempos.

Palavras-chave: Currículo em Movimento; Educação; Direitos Humanos; Ensino Fundamental

ABSTRACT

This study aims to understand the reality of education on and for Human Rights in the early years of elementary school in the context of the implementation of the Curriculum in Motion program in a state school of the Federal District of Brazil. The first contacts with the literature have shown that such type of education is an important modernization strategy, based on democratic principles and active and participatory methodologies, which requires a contextualized and historical worldview. The curriculum in this study was understood as an identity document, whose practice should be linked to the knowledge built from what one is, what one does, as the real expression of a school community. This is a relatively new topic, especially when addressed across the curriculum in the early years. A further study is thus justified in order to understand the design of Education on/for Human Rights by a 4th grade elementary school teacher in Sao Sebastiao - DF, by the pedagogical coordinators, supervisor and managers of that institution. Another reason is to understand the integration of this curriculum with the Pedagogical Political Project (PPP), a democratic and demonstration instrument of a particular school reality. Since the school is an imminently democratic and complex organization, set in a social-historical context, the theoretical and methodological foundation adopted was based on Critical Theory. The research is qualitative, having as investigation procedures the participant observation and semi-structured interviews with teachers and other school professionals. The analysis of results was built from the empirical information coming from observations, interviews and others arising from the integration of the Curriculum in Motion, PPP and teaching practice. From this information, we highlight some categories, in the light of the theoretical framework, grouped as follows: Education; Education on and for Human Rights in the classroom; Curriculum and PPP; Development of educational practices as an alternative for a culture on and for human rights at school; Final considerations. This study aims to promote reflection on an important tool in the educational process, which involves power and conflict relations materialized in the form of a curriculum. A public educational policy that tries to implement a new curriculum and counts on its text with the transversal axis of educating for human rights, but that has not forgotten in its process of elaboration the true protagonists of this educational process. Our defense is guided by an education on and for human rights, dialogical, historical, with pillars in the reality lived and constantly transformed in school over time.

Keywords: Curriculum in Motion; Education; Human rights; Elementary School

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

COENF – Coordenação de Ensino Fundamental

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF - Distrito Federal

DH – Direitos Humanos

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação

EDH - Educação em e para os Direitos Humanos

EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

GDF - Governo do Distrito Federal

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP - Projeto Político Pedagógico

RA – Região Administrativa

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I. EDUCAÇÃO E MOVIMENTO: SABERES DE ONTEM E VISÕES DE HOJE EM TEMPOS DA CONTEMPORANEIDADE.....	18
1.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	19
1.2. EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	28
1.3. EDUCAR EM MOVIMENTO: EDUCAR NA E PARA A REALIDADE.....	32
II. CURRÍCULO EM MOVIMENTO E EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS.....	39
2.1. ALGUNS ASPECTOS DA TRAJETÓRIA LATINOAMERICANA E BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	41
2.2. EDH: CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	47
2.3. CURRÍCULO EM MOVIMENTO: QUEM DIZ O QUE PRECISAMOS SABER.....	58
III. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	70
3.1 OBJETIVO GERAL.....	70
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	70
IV. METODOLOGIA.....	71
4.1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	71
4.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
4.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	77
V. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	80
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
VIII. APÊNDICES.....	133
IX. ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A reflexão que o autor Rancière (2013) nos remete ao afirmar que “[...] pode-se ensinar o que se ignora [...]” (p. 34), é que sim, podemos! Segundo o autor, podemos realizar esse feito a partir da crença e consciência do verdadeiro potencial humano, desde que nos abramos para emancipar a nós mesmos primeiro.

Durante toda a minha graduação em Pedagogia, a minha angústia como a de todas as minhas colegas de curso, consistia em saber como ensinar, o que faríamos ao entrar numa sala de aula, partir de onde para onde, o que representariam as rotinas, como lidaríamos com cada dificuldade posta a nossa frente pelos nossos educandos. Dos nossos mestres ouvíamos: *“Não existe receita pronta! Aprenderão com a prática, saberão o que fazer, fazendo!”*.

A nossa ingênua leitura nos levou a acreditar que não eramos bem assistidas em nossa formação e de nada adiantaria tanta teoria sem a devida relação com o praticado nas salas de aula. Ainda sim, os conhecimentos daquela formação promoveram transformações, a floradas substancialmente no exercício da docência. Ao ignorar a realidade que me esperava, foi a própria realidade de sala, a própria prática praticada que suscitou questionamentos daquilo que era desconhecido. Minha formação, hoje um pouco mais consciente das muitas lacunas, não me embrutecerá, mas possibilitou reconhecer que se tomarmos o novo como uma variável constante todos os dias de nossas vidas, seremos eternos ignorantes em busca de ser mais, saber mais, sem, contudo inferiorizar ou desqualificar os pensamentos dos nossos semelhantes (RANCIÈRE, 2013).

A prática docente foi vivenciada em escolas particulares e públicas, em Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Nessa trajetória, observei que poucos foram os momentos em que as crianças participaram ativamente da escolha das atividades em meio à infinidade de conteúdos a serem abordados. Como eu, outros docentes também observavam que em sala de aula a abordagem de conteúdos propostas pelos livros e currículo, proporcionava pouco ou nenhum espaço de desdobramento para reflexão da realidade, de fatos da vida real. Era necessário dar conta de todo o conteúdo até o fim do ano letivo.

O foco anunciado pelas questões era o desenvolvimento dos diferentes tipos de raciocínios, boa interpretação, leitura fluente, capacidade para redigir textos coerentes e ortográficos. Como dito no início, a docência é algo intrigante; logo surgia a questão: de que servem tantas habilidades cognitivas em uma criança, se desconectadas do mundo real, do próprio cotidiano? Não era raro ouvir daquelas crianças a seguinte indagação: “Não sei para quê estudar tudo isso, profe!”.

De outra forma, em algumas dessas instituições em que atuei, experimentei outra prática que minamente favorecia o trabalho de maior interesse e participação das crianças. Era uma prática pedagógica mais centrada no educando, onde a prática curricular era diferenciada. Eram chamados Projetos de Investigação, onde em assembleias as crianças traziam temas que em algum momento tiveram contato e gostariam de conhecer mais a fundo: bichos do jardim, a origem do dinheiro, eletricidade, figuras históricas como Tarsila do Amaral, plantas carnívoras, alguma espécie da flora ou da fauna, nossa origem no universo, as estrelas, etc. Enfim, essas foram algumas temáticas trabalhadas nas turmas em que fui docente.

O desenvolvimento desses projetos permitia, além da abordagem de conteúdos de maneira contextualizada, uma significativa investigação pelas crianças que se viam envolvidas e atores nesse processo. Era um momento de construção do conhecimento e relação direta do descoberto com a realidade, compartilhando descobertas não apenas das informações novas, mas também daquilo que traziam das suas histórias de vida. Era onde se dividia com o grupo os conhecimentos apreendidos com suas famílias. O diálogo estava muito presente nas ações. A minha atuação começava de certa forma a coadunar com os princípios democráticos de uma educação em direitos humanos.

Esse foi o início da construção de uma concepção de educação. Não conseguia entrar em sala e propor coisas que se dissociassem das vidas ali, porém ainda envolta às amarras de conteúdos programáticos e livros didáticos. A tentativa era a de inventar novas práticas, buscar outros espaços além da sala de aula (como a rua, as casas ao redor da escola, jardins, hortas, teatros, exposições, bibliotecas, o comércio local, etc), outras maneiras de mediar conhecimento e realidade junto às crianças.

Foi da atuação profissional que surgiram as primeiras inquietações para este estudo. Dessa forma, em fevereiro de 2011, após um convite para trabalhar na Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, especificamente na Coordenação de Ensino Fundamental – COENF, pude participar das primeiras discussões sobre o Currículo experimental entregue em 2010 à rede, com vistas à construção de um novo currículo para a rede de ensino do Distrito Federal. Ao longo dos anos de 2011 e 2012, grupos de trabalho foram constituídos para que em plenárias regionais fossem feitas discussões e assim, pudesse se conhecer das sugestões de todos educadores, em suas diferentes modalidades, níveis e etapa, para reformulação do currículo. Compunham os grupos de trabalho profissionais de educação das 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE, agrupadas de duas a duas para realização das plenárias.

Segundo o *Caderno de Pressupostos Teóricos*, caderno que compõe os oito volumes do Currículo em Movimento da Educação Básica, os grupos de trabalho ocuparam importante papel para sistematização do currículo. Sua validação ocorreu a partir de formação ofertada pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE, diretamente nas escolas. Um dos primeiros pontos a questionar se apresenta aqui: qual o verdadeiro papel desempenhado pela EAPE de ir às escolas a título de validar o currículo que acabará de ser construído democraticamente? O documento final, publicado e instituído teria sido àquele realmente proposto pelos participantes das plenárias?

Sobre o currículo oficializado na rede, sua versão final resultou de algo muito diferente das propostas oriundas dos grupos de trabalho nas plenárias. O documento está organizado num conjunto composto por oito Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD - Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal, sustenta sua ação didática pedagógica em eixos transversais.

O discurso de objetivar o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os preceitos vigentes na Constituição Federal de 1988 – CF/88, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB/96 e ainda, as

Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos, sustentou a justificativa para o desenvolvimento de um trabalho dessa magnitude. O novo Currículo em Movimento da Educação Básica abarcou como um dos seus eixos transversais a Educação em e para os Direitos Humanos. A previsão era de que os conteúdos curriculares se organizassem em torno de eixos estruturando o trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.54).

Todos esses fatos que envolveram a construção desse novo currículo possuem dimensões que estão diretamente implicados nos atuais contextos sociais e político. O currículo está para uma das formas de organização educacional, que reúne as diferentes formas sistematizadas de conhecimento de um determinado tempo e espaço. Acontece que esse documento está ancorado nas diferentes concepções de educação que o determinam, que é produto de visões humanas, de questões sócio- históricas e por isso, em constante movimento. O caráter dinâmico que deve assumir o currículo vem do fato de compor um fenômeno social.

Dessa maneira, consideramos importante compreender neste estudo como tais conceitos se entrecruzaram na implementação do Currículo em Movimento, particularmente nos Anos Iniciais, em uma das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. O interesse foi de conhecer como esse novo currículo com a proposta de uma diferente cultura educacional, pautada em eixos transversais, especificamente no eixo de Educação em e para os Direitos Humanos - EDH foi recepcionada pelos educadores na escola, de que modo essa proposição repercutiu nas consciências e experiências daqueles sujeitos e como eles têm vivido esse novo currículo que apresenta em seu bojo a EDH.

Para tanto, no primeiro capítulo abordamos alguns aspectos do processo educativo ao longo do tempo com vistas ao presente, assim como as transformações educacionais provenientes de fatos reais. Intentamos situar a educação no movimento que lhe é próprio, pois está engendrado no contexto social. Para isso, assinalamos a educação em alguns momentos da história, onde a cada novo tempo um determinado aspecto da educação foi mais valorizado, mas sempre determinada por valores sociais, políticos e culturais. Procuramos evidenciar o movimento histórico da educação, o conhecimento a serviço de quê e de quem. Também suscitamos a partir de alguns autores por nós adotados, qual formação tem sido

pensada em tempos da cultura em expansão que tem forjado a reproblemática de velhas realidades.

No segundo capítulo, por também ocupar a centralidade do nosso estudo, retratamos a trajetória de lutas e consolidação da EDH na América Latina e no Brasil, a partir de importantes marcos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (DUDH – ONU) de 1948, da Conferência de Viena - 1993, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), e daí em diante, dos planos nacionais como Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH) de 1996, PNDH- 3 e Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. A partir desses marcos alinhados às principais referências de EDH, perfilhamos também a metodologia dessa nova cultura educacional, pautada na concepção humanizada e libertadora de educação proposta por Paulo Freire e adotada por Magendzo ao pensar uma educação em direitos humanos voltada para fomento da democracia através de práticas que privilegiem participação ativa, formação crítica, ética e emancipada dos sujeitos. Neste capítulo ainda, desenhamos nosso entendimento de um currículo vivo e significativo que coadune com a perspectiva de EDH defendida, redefinido pelo PPP das escolas e reinterpretado por práticas criativas e autônomas dentro do ambiente escolar. Uma noção de educação e currículo que se estenda às relações interpessoais, nos modos de conceber o outro e que transponha o uso tão racional dos saberes.

Após os dois primeiros capítulos, apresentamos nossos objetivos e a metodologia utilizada. Nosso trabalho adotou como modelo teórico – metodológico a pesquisa qualitativa. Os procedimentos de pesquisa consistiram em observações participantes e entrevistas semi-estruturadas.

A partir das informações colhidas por meio desses procedimentos, chegamos ao capítulo onde tratamos da análise e discussão. Nesse capítulo, organizamos as análises em três grupos: Concepções de Educação dos educadores e a práxis; Concepções de Educação em e para os direitos humanos pelos educadores e sua práxis; e Currículo em Movimento e o Projeto Político Pedagógico da escola. Nas considerações finais, apresentamos alguns resultados alcançados com o estudo e algumas sugestões refletidas ao longo dessa trajetória de pesquisa, que

transformaram visões e práxis dessa pesquisadora, que também é e será sempre educadora.

I. EDUCAÇÃO E MOVIMENTO: SABERES DE ONTEM E VISÕES DE HOJE EM TEMPOS DA CONTEMPORANEIDADE

A educação é fruto social, cunhada pelos sujeitos, por eles modificada e que também os modifica. Diferentes formas de fazer educação tentam dar conta da complexidade do que é educar, quem educa, para quem educar, quem se educa. Situar a educação na história é compreender no curso do tempo os tantos predicativos que acompanham seu nome, revelando tendências e correntes. Por meio da história dos sujeitos percebemos a existência manifesta das condições reais de vida, a materialização de suas atividades e as suas necessidades que constituirão sua própria história (MARX & ENGELS, 1996).

A configuração das contingências socioculturais contemporâneas demanda que a elaboração de práticas pedagógicas agregue novos predicativos à educação, que se intitulam como a modernização desta. Além disso, tais predicativos embasam discursos que pregam uma educação com vistas à cidadania, que se propõe a reconhecer o educando no tempo e no espaço sem apartá-lo de sua condição histórica e social (ESTEVÃO, 2013)

Ao longo dos anos, a educação, assim como as demais ciências humanas, foi regida pelos eixos tempo e espaço, histórico e social. Desse modo, não há como ignorar que fatos reais reflitam e influenciem a educação, o fazer pedagógico e os modos de ser e pensar de seus agentes, nas suas diversas instâncias (SEVERINO, 2008).

Saviani (1984) considerou que a educação influencia e é influenciada pela sociedade em que se situa. Nessa seara, nos perguntamos de que forma a educação pode estar a serviço da cidadania em nossos dias ao mesmo tempo em que se vive um momento de instrucionismo para competitividade/oportunidade? Ou seja, compreender a educação em nossos dias é reconhecer que sua essência é revestida de plasticidade, nasce do dinamismo que a realidade remete e que para tanto o movimento de pensar e significar certas premissas que norteiam a práxis educativa, isso sim, deverá ser uma característica permanente. Do contrário, teremos um encadeamento de ações e procedimentos educacionais desvinculados do mundo real vivido, descontextualizado.

1.1) ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Percorrer a história da educação e suas teorias numa trajetória histórica significa compreender esse fenômeno para além de uma visão meramente cronológica, mas situada na realidade em sua complexidade política e social. Nóvoa (2005) cita, pelo menos, quatro ações que reforçam a importância de entender a história da educação. A primeira delas, o cultivo de um ceticismo saudável, é prudente na medida em que possibilita um exame mais crítico do presente, com suas pontes no passado por vivermos em tempos de modismos. A segunda, trata da compreensão da lógica das múltiplas identidades e abre espaço para o reconhecimento da referida multiplicidade de costumes, crenças e tradições por ela evidenciados. A terceira, diz respeito ao pensamento dos sujeitos como produtores de história, ou seja, “a inscrição do nosso curso pessoal e profissional” na história, nas ideias que se passaram e revela quem somos, é a terceira ação. Por fim, a quarta ação é “explicar que não há mudança sem história.” (NÓVOA, 2005, p. 10 e 11).

A perspectiva histórica da educação levantada por Aranha (2006) permite observar essa importância uma vez que esta se atrela a aspectos sociais, políticos e econômicos:

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos. Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo; mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. Se resultarmos desse devir, desse movimento incessante, é impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. (ARANHA, 2006, p. 19)

Dos fundamentos históricos ontológicos levantados por Saviani (2007), ao examinar a vinculação identitária entre educação e trabalho, nos indica que a existência humana coincide com a produção de sua própria vida uma vez que seu existir não é algo garantido pela natureza. Nesse processo, o humano aprendeu a constituir-se humano no trabalho. Sua formação foi talhada ao lidar, experimentar e

transformar a natureza em prol de atender as suas necessidades. Validada as aprendizagens pela experiência, essas eram transmitidas às futuras gerações. No entanto, o sincronismo observado entre trabalho e educação, correspondeu a um período de comunidades primitivas, de caráter comunal, onde o aprendizado coletivo visava à existência de todo o grupo. No dizer de Saviani, essa educação corresponde à máxima perseguida em nossos dias: “[...] a educação identificava-se com a vida. [...] educação é vida, e não preparação para a vida” (SAVIANI, 2007, p.155).

À medida que as sociedades se tornaram complexas, com divisões provenientes do trabalho, determinando agrupamentos especializados, a educação se revelou cumpridora da função de formar para os mais diversos ofícios. A divisão de classes proveniente do trabalho, principalmente nas civilizações escravistas, reverberou também na divisão da educação (SAVIANI, 2007).

Em civilizações como o antigo Egito, Grécia e Roma, o trabalho exigia conhecimentos técnicos, restringindo ainda mais a quantidade de sujeitos que tinham acesso a formações. Dessa forma, aos privilegiados das classes dominantes, especificamente aos jovens filhos de proprietários de terras, era destinada uma educação especial e exclusiva, feita por especialistas junto à família. Esse tipo de orientação fornecido pelo estado originou o que se chamou de escolas de estado, aquilo que embrionariamente corresponderia às escolas públicas de nossos dias. Uns poucos eram educados para não terem chefes, para o livre pensar; enquanto outros tantos, vindos das classes produtivas, eram treinados para o trabalho duro (MANACORDA, 1991).

O local em que se ofertava esse tipo de educação deu origem ao termo escola, cuja etimologia remonta a *scholé* (grifo da autora), que significava lugar de ócio (ARANHA, 2006). Os primeiros sinais de uma formação integral vieram da educação grega, denominada Paideia, voltada apenas para aqueles que dispunham de tempo livre para gozar a educação desinteressada e apropriarem-se da cultura. Essa lógica de formação materializada também na preparação para guerra e na arte de falar, a retórica, influenciou posteriormente uma visão mais humanista de educação, embora ainda não consistisse numa formação omnilateral de ser humana,

máxima defendida muito tempo mais tarde por Marx e Engels (FERREIRA; BITTAR, M., 2008).

Em meados do séc. VIII com a queda do Império Romano Ocidental e o início das invasões bárbaras, os modos de produção sofrem profundas transformações (SAVIANI, 2007). Com a descentralização política e ascensão do cristianismo, a igreja foi a instituição que manteve a melhor organização administrativa, permitindo que religiosos detivessem a competência da leitura e da escrita. Dessa forma, reforçando a sacralização dos saberes em algumas sociedades coube à igreja, por muito tempo, a tarefa de educar - segundo seus preceitos, privilegiando o ensino da filosofia e da teologia. Os mosteiros católicos ganharam *status* de redutos de cultura e ciência. No entanto, com as cruzadas e desenvolvimento do comércio, a burguesia surgiu como nova classe que, durante sua ascensão, demandou que a formação escolar fosse voltada para a prática, menos formal e mais técnica, ultrapassando os preceitos tradicionais (ARANHA, 2006).

Com olhar do humano desviado do céu para a terra e a ampliação do acesso à leitura, a secularização do saber passou a tanger a educação à nova visão que se teve de humano, durante o séc. XVI. A ruptura com a tradição cristã abriu espaço para valorização do ser humano imbuído de maior liberdade e criatividade, de formação mais autônoma da personalidade, não mais submisso à hierarquia da nobreza e do clero, mas voltado para o desenvolvimento de consciência e de prática política. Contudo, essa educação era dirigida àqueles que, futuramente, liderariam a política e os negócios, sendo a eles oferecida também a formação moral (ARANHA, 2006).

Assim, com o enfraquecimento da rigidez hierárquica e autoritária da educação ofertada pela Igreja Católica, a Reforma Protestante, orientada, dentre outras coisas, por uma nova visão de formação humana, estimulou uma reação daquela instituição religiosa hegemônica desde a Idade Média. Ao lado dessa reforma, também o liberalismo burguês fomentou, inicialmente, ares democráticos, que colocaram em xeque a autoridade religiosa (ARANHA, 2006).

Destacamos com Aranha (2006) as ideias de Rousseau, filósofo de concepção política iluminista que caminhava na contramão de alguns pensadores racionalistas, tal como Locke, de pensamento mais elitista. Rousseau enxergava no

culto ao racionalismo mais uma possibilidade de dominação, imbuída da mesma lógica de dominação que afasta o humano de seu estado bom e natural ao se fiar demais na sua capacidade intelectual e deixar de lado os sentidos que antecedem a razão. Segundo Aranha (2006), quando isso acontece, prevalecem os pensamentos e hábitos inculcados pela sociedade, que Rousseau definiu como corrupta, cheia de vícios e, portanto, maléfica. Por buscar a verdadeira natureza humana, Rousseau destacou a criança enquanto aluno, por ela ainda carregar fortemente aquilo que ainda não se constitui corrompido, que são seus sentimentos e emoções, sua espontaneidade que ainda não se sujeitou a convenções externas.

Pedroza (1993) pontua que a educação pensada por Rousseau enseja a liberdade do indivíduo, considerando-o em sua realidade natural e social. Dessa forma, a função de educar centra-se não no que é transmitido enquanto conhecimento, mas no aprender a pensar e viver, de modo que a criança assimile “a realidade externa de acordo com suas estruturas mentais” (PEDROZA, 1993, p.27). O que impera nessa lógica é que esse ser seja dono de si mesmo e maneje melhor seus desejos, com a liberdade de quem aprendeu as leis das particularidades sociais.

Enquanto, do outro lado do Atlântico, ventos inovadores ressoavam, questionando o absolutismo monárquico e autoridade religiosa católica, o Brasil colônia vivia sob o total domínio da coroa e do clero de Portugal. Como resposta, a criação do Colégio dos Jesuítas, também conhecido como Companhia de Jesus, surgiu com a finalidade missionária de difundir as premissas cristãs católicas, principalmente junto aos jovens (ARANHA, 2006).

O ensino jesuítico foi extremamente criticado por separar a escola da realidade vivida pelos indivíduos e das transformações de suas vidas, se tornando ultrapassada. Ainda sim, alguma eficiência era evidenciada devido a sua unidade. A flexibilização aos costumes dos lugares que atuavam tinha o claro intuito de universalizar e homogeneizar culturas, o que impactou fortemente o primeiro momento de convívio com nativos indígenas no Brasil. Os esforços para a eliminação dos idiomas indígenas representaram um dos níveis em que se deu a dominação europeia, na medida em que tentaram submeter à uniformização a comunicação nativa, deslegitimaram a língua dos indígenas, considerada uma ameaça ao plano de dominação colonial (ARANHA, 2006).

De acordo com Stephanou (2005), em 1759, as missões jesuíticas - que atendiam a princípios da fé católica e que contribuíram para posterior configuração da escola pública - foram expulsas do território colonial brasileiro pelo marquês de Pombal. A reforma pombaliana visava atender aos interesses comerciais do Estado, desmantelando assim o sistema educacional anterior, nada restando da prática educativa organizada. Essas ações deram início a um novo movimento do Estado no sentido de estruturar a escola pública.

Algumas formas de ensino, como grupos escolares e seminários, foram implementadas com a chegada da família real ao Brasil, datada de 1808. Academias militares, de medicina e de direito foram abertas, no entanto, era significativa a falta de professores e um grande número de indivíduos permaneciam sem acesso à educação (ARANHA, 2006).

A educação básica era negligenciada, durante o período colonial, considerando o desinteresse religioso sobre o letramento dos sujeitos. Quanto à educação superior, o cenário era ainda mais defasado, já que a permissão para a abertura de cursos superiores no Brasil foi dada apenas em 1808 e a formação limitava-se a escolas navais e seminários de teologia. Durante o século XIX, houve apenas 1242 brasileiros bacharéis em medicina e direito, formados em universidades portuguesas (CARVALHO, 2005).

O processo de independência do Brasil diferenciou-se dos de outros países latino-americanos, na medida em que não se deu após guerras de libertação, mas sim a partir de negociações entre as elites locais, a Coroa Portuguesa e diplomatas ingleses. Optou-se por manter o regime monárquico com o intuito de evitar a dissolução do Brasil em várias repúblicas. Além disso, a escolha por esse regime de governo evitou revoltas de escravos, à semelhança do que ocorria em território haitiano. O governo monárquico não tratou das questões relativas à escravidão. Dessa forma, não foram alterados os direitos civis (CARVALHO, 2005).

Por outro lado, os cidadãos brasileiros homens, livres, maiores de 25 anos e que tivessem uma renda mínima obtiveram o direito político de votarem e serem votados. Apesar de não ter havido interrupções das eleições no período compreendido entre 1822 e 1930, questiona-se o quão conscientes eram os votos, já

que 85% dos brasileiros eram analfabetos e 90% viviam sob o domínio de latifundiários (CARVALHO, 2005).

À semelhança da Independência, a abolição da escravatura e a Proclamação da República ocorreram a partir de pressões internacionais, principalmente inglesas. Assim, a República não incorporou os negros ao rol de cidadãos brasileiros (CARVALHO, 2005). Além disso, a nova constituição desobrigou o Estado de suas responsabilidades com a educação primária. Os direitos dos trabalhadores também foram ignorados.

Carvalho (2005) aponta que a Revolução de 1930 foi o evento político mais importante para o país até à época, se contrastada com a Independência e a Proclamação da República, mesmo que culminando com uma ditadura que durou 15 anos. A diminuição do poder político das oligarquias, a ascensão de Vargas ao poder, apoiado pelos militares e a crise econômica mundial de 1929 trouxeram profundas mudanças à estrutura social brasileira.

Ainda segundo Carvalho (2005), O movimento operário brasileiro ganhou força no início do século XX, quando os imigrantes inseriram os pensamentos anarquistas e marxistas no contexto nacional. Dessa forma, tiveram início os movimentos de lutas sociais, que pleiteavam direitos civis, trabalhistas e de assistência social. Também no começo do século passado, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo defendiam que a educação deveria ser um direito universal, feita de forma dinâmica, voltada à formação profissional.

A permanência de Vargas no poder, como ditador, foi facilitada pelos compromissos nacionalistas e industrializantes firmados por ele, que fortaleceram as indústrias. Durante a Era Vargas, legislações consolidaram direitos sociais e trabalhistas, tais como a carteira de trabalho, expedientes de oito horas, a equiparação salarial entre mulheres e homens e a regulamentação do trabalho feminino. No entanto, é importante destacar que o contexto social em que se deram tais mudanças ainda era marcado pela baixa participação política da população e a vigência dos direitos conquistados era prejudicada (CARVALHO, 2005).

A partir da década de 1930, com a inserção do modelo capitalista de produção em território brasileiro, surgiu a necessidade de mão de obra especializada. Para suprir esta demanda, foram criados, por meio de decretos, o

Ministério da Educação e Saúde Pública e escolas secundárias e universidades, estruturas educacionais inexistentes até aquele momento. Ainda no início daquela década, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que propôs uma formação voltada para setores da atividade nacional, implantando, para isso um currículo enciclopédico. Desta forma, nos anos que se sucederam ao manifesto aumentou-se a porcentagem de escolas públicas mantidas pelo Estado (ARANHA, 2006).

Ao longo do tempo sempre se excluiu, coincidentemente quem tinha menos posses. Como coloca Manacorda (1991):

[...] passando pelo período greco-romano até a Revolução Industrial a separação entre cultura e aprendizado e a ausência total de formação geral permanecerão intactas[...] e que dado ao moderno processo de desenvolvimento, o que se reforça é que a educação levada às classes subalternas é de toda degradada acentuando a separação em nível metodológico – histórico entre a escola do doutor e a escola do trabalhador. (MANACORDA, 1991, p.122)

Manacorda (1991) sugere que a disputa entre a teoria e prática de educar suscita polêmica discussão e a necessidade de substituir alguns processos educativos por outros. Do cenário internacional, filósofos como Descartes e Locke, influenciaram modos de pensar e fazer ciência e educação, das quais algumas reverberam até os nossos dias como: a busca da autonomia do pensamento de Descartes; Locke, que mesmo sem defender a universalização do ensino como Comenius e criticar o racionalismo de Descartes, aprimora a “concepção da mente infantil”; Comenius com “aspiração democrática do ensino” defendeu o saber geral, integrado aos sentidos com a percepção sensível da natureza, assim como se verá mais adiante, fez Rousseau. Para ambos, o conhecimento teria valor para além da escola e o ser pensante deixaria de apenas contemplar para participar efetivamente deste processo.

A partir do que foi dito até aqui, podemos observar que as mudanças ocorridas nas esferas políticas, econômica e social determinaram transformações que ressoaram também na educação. As diferentes visões sobre o ser humano e o mundo em que vive fomentaram lutas, disputas, contradições, conflitos de interesses das mais diversas ordens. Assim, entendemos que sendo a educação também um fenômeno social - por meio do qual os sujeitos conhecem a si e o mundo que os cerca - engendrada no movimento histórico, aflorou tendências que

ecoam ainda hoje. O exemplo disso são propostas de uma educação laica e pública, a democratização do ensino, a atenção voltada para educação diferenciada de crianças em relação aos adultos. Essas expressões eclodiram em períodos bem diversos do atual, mas ainda são fortemente refletidas e discutidas. Nesse raciocínio, ideias socialistas fomentaram panoramas diferentes no campo da educação.

Sobre isso, Ferreira e Bittar (2008) apresentam um estudo sobre a dimensão humanista que a educação alcança nas obras de Marx e Gramsci. Suscitam duas perspectivas importantes. Uma delas é a crítica marxista à educação alienada a serviço dos modos de produção, típico de uma sociedade dividida em classes que acentua a dicotomia entre formação intelectual e formação profissional. Em decorrência da distinção dada à formação de quem trabalha e de quem é servido por esse trabalho, restou o fomento de uma visão unilateral de sujeito, em que uns recebiam formação intelectualista, e outros, para o trabalho manual, recebiam somente a formação de ofício, em que pese este último indivíduo não se reconhecer no que realizava.

Posteriormente, a outra perspectiva evidencia avanços de caráter técnico-científico, intentos revolucionários da burguesia e também as contradições próprias do cenário capitalista e industrial de exploração da força de trabalho. Diante dessas condições que inviabilizavam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, trabalhadores reivindicavam, dentre tantas coisas a redução da jornada de trabalho, tempo para uma educação mais qualificada que não se restringisse àquela definida pela burguesia, que os habilitava apenas a ler e escrever. Ferreira e Bittar (2008) desejam enfatizar, sob a luz da concepção marxista de educação, que a efetivação omnilateral do ser humano, ainda utópica, não se dá com a divisão do homem, nem com a divisão do trabalho e muito menos da educação, ou seja:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (FERREIRA; BITTAR, M. 2008, p. 644).

No exame de Manacorda (1991), Marx e Engels, ao partirem da concepção histórica e dialética do real, atribuíram aos pressupostos econômicos, políticos e culturais no seio de uma sociedade capitalista a responsabilidade pelas transformações que afetavam até a formação ou ausência de consciência humana. Portanto, o processo educativo na esteira da transformação social, na visão marxista importava a distinção entre Estado custear e Estado orientar a escola estatal, ou seja, o ensino e a ciência deveriam estar libertos da ingerência do Estado, da Igreja ou de qualquer outra forma de dominação que prive o ser humano de desenvolver suas potencialidades.

Do discurso de encerramento de Marx, Manacorda (1991) depreende que, que na escola se ensine com objetividade as ciências naturais e a gramática, de modo que se exclua dali a já conhecida “cultura desinteressada” e priorize-se o “ensino intelectual”. Todas as outras noções viriam do contato de cada sujeito com o mundo social externo. Com esse viés, a educação assumida possibilitaria a práxis social, no qual o conhecimento elaborado se tornará real quando efetivamente for aplicado à prática social. Isso é o movimento histórico pensado por Marx e Engels. Desse modo, a escola estaria para o desenvolvimento das capacidades humanas e todo o restante a cargo da vida cotidiana (p. 104).

Assim, nas tentativas de mudanças metodológicas, Dewey (1979) merece destaque, dado a significância de suas contribuições, que se contrapunham à educação tradicional. Ele declarou, como pensamento central, o conhecimento voltado para experiência, em que a escola é a própria vida. Influenciado pela teoria darwinista e vivendo um período de mudanças profundas, defendeu uma concepção democrática de educação que visava, além da unidade entre teoria e prática, redefinir o papel do professor enquanto representante da comunidade, que tomaria como ponto de partida os interesses das crianças (DEWYE, 1979). Considerou a função social da educação própria das sociedades que miram mudanças, onde o contexto real e social apontaria para uma aprendizagem conectada com o concreto e não se perderia na abstração de ideias que reduzem a educação num fim em si mesma.

Toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo. [...] o ideal não pode limitar-se apenas a reproduzir os traços que encontramos na realidade. O

problema consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias. (DEWYE, 1979, p.87)

Igualmente, segundo Aranha (2006), George Snyders, filósofo e educador, teve como base teórica ideias socialistas. No entanto, seguiu com crítica à visão das teorias antiautoritárias – das quais Dewey era partidário- pelo seu caráter ingênuo de crer no curso natural e espontâneo das coisas. Snyders confronta esse espontaneísmo com a necessidade de integrar conteúdos (característico da escola tradicional) e cultura, por entender que essa vinculação poderia dinamizar o conhecimento escolar vivificando-o socialmente. É nesse sentido que o professor ganha também importante papel político, no momento que articula essas duas dimensões (ARANHA, 2006).

Em entrevista concedida à Profa. Maria Salonilde Ferreira, em julho de 1989, em Paris, Snyders observou, na experiência educacional francesa, que a proximidade entre a origem da classe social do educador com a do educando pode se constituir em “mediação na ação educativa” (SNYDERS, 1989, p.260). Contudo, não estava a dizer que só haveria compreensão do universo daquelas crianças se os educadores viessem da mesma classe; mas, sem contrariar sua base socialista, estava a destacar o quão importante é não estar distante daquela cultura. Já carregava em seu discurso um aspecto muito proposto hoje em pautas suscitadas por grupos minoritários, que é da alteridade, perspectiva essa que será mais desenvolvida quando serão tratados os princípios de uma educação em direitos humanos. Essa dimensão de se colocar no lugar do outro também aparece evidenciada quando, ainda nessa entrevista, ele sugeriu a possibilidade dos educadores se colocarem no lugar das crianças, os seres aprendentes que ali estão, como mostra o trecho abaixo:

No que se refere, ainda, à formação dos mestres, há duas coisas que gostaria de salientar. Primeiramente, que eles tentem se lembrar dos tempos em que foram alunos, em que eram crianças. Quantas vezes quiseram protestar contra o que o professor fazia, e não ousaram, porque dizia, justamente, que não se devia protestar. Que eles se ponham no lugar de seus alunos [...] Que os mestres se lembressem bem do tempo em que foram alunos e de suas reivindicações naquele momento. Preciso que os mestres não caiam no mesmo erro dos operários que se tornam patrões. Dizem que os operários que conseguem ser patrão são, geralmente, patrões difíceis, pouco compreensivos e muito exigentes. Logo, nunca devem esquecer que foram alunos [...] Preciso que conheçam, sobretudo, o modo de vida dos

alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos, seus próprios fazeres, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. Pela formação dos professores que se deve começar. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos, inclusive daqueles que sentem mais dificuldade. (SNYDERS, 1989, p. 260)

1.2) EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Para Estevão (2013) temos vivido em tempos de uma lógica de desenvolvimento contraditória, em que a ideologia neoliberal desmonta pilares sociais como emprego, universalização dos direitos sociais e piso socioeconômico. Percebe-se que a perspectiva seguida é da ética capitalista como reguladora social, enfraquecendo a proteção pública como direito privativo do Estado e os atuais modelos de democracia. Um exemplo dessa contradição se revela quando se pensa a ética nos dias de hoje.

Na visão de Goergen (2012), no período moderno, a ética regia uma moral tradicional do dever absoluto, em que o sujeito se ajustava a um padrão ditado externamente. Abandonada essa perspectiva, no fim daquele período, a ética retorna à cena, fundada num comportamento responsável e solidário, ancorado na vida concreta, em que o limite é dado pelos efeitos coletivos do exercício dos princípios individuais adotados. Sobre esses efeitos, Gadotti (2000) assinala que os mesmos impactam também a educação que passa a ter um enfoque mais social e político–ideológico do que individual.

A nova ética moral da contemporaneidade tem por base o comportamento coletivo, onde o que importa são os entendimentos dialogicamente construídos. Mas, se por um lado, é o coletivo que ajusta essa ética, ao menos no discurso, a ética capitalista excludente e avassaladora ainda regula o social (ESTEVÃO, 2013).

Na mesma seara, Viola (2007) ponderou:

“Com uma sociabilidade controlada pelos interesses do mercado, a contemporaneidade tem produzido uma cultura individualista e conformista. Tem produzido o acirramento da competição, a

indiferença e, conseqüentemente, ampliado à exclusão e a violência social.” (2007, p. 129).

Segundo Estevão (2013, p.29), em nosso tempo vive-se “[...] grande vulnerabilidade social, em que noções como precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação, debilidade do movimento social, individualização das relações sociais, desigualdades, insegurança, feminização da pobreza, desqualificação e atomização social [...]” e essas contingências nos tornam vulneráveis como seres de direitos e enfraquecem a democracia. As políticas sociais não propiciam necessariamente direitos sociais, mas alimentam a lógica da globalização de acúmulo de capital, favorecendo um bem-estar fantasioso para o indivíduo, ou seja, não o reconhece de fato como sujeito de direitos, mas o inebria com oportunidades de ser explorado pelo capital; nega o reconhecimento de sujeitos coletivos ao violá-los estruturalmente em nome do desenvolvimento nacional (ESTEVÃO, 2013).

Diz, ainda, Estevão (2013) que, nas democracias mais evoluídas, o foco não é a igualdade, mas maximização da eficiência mercantil, sem preocupação com impactos da exploração, competição e desigualdade, guerreando aspectos econômicos e sociais. Em uma realidade cada vez mais digitalizada, ser bem-sucedido em nossas democracias é estar-se permanentemente conectado, em rede, ser competente; quem não consegue, torna-se o novo excluído, exclusão que se soma a outras categorias já existentes de desigualdade. Novos tempos, novas categorias de exclusão.

Como pontua Gadotti (2000), vivemos na era do conhecimento, na era da Revolução da Informação que se assemelha, em magnitude, às Revoluções Industriais. No entanto, observa o autor, muitas informações vão e vêm com a facilidade de um processo informatizado e globalizado, que potencialmente poderiam resultar em novos espaços de formação e aprendizagem, mas ainda não garante conhecimento, muito menos a construção deste. Esse fato reforça a ideia já citada de que vivemos tempos de ambigüidades, com discursos conflitantes que ora reforçam desigualdades, ora impulsionam processos transformadores com potencialidade de regenerar a democracia.

Ainda na senda de Estevão (2013) a democracia comunicativa através do diálogo intercultural, modificaria espaços públicos, estando como direito humano, onde a regulação do espaço público seria feita a nível local, evidenciando as vozes dos sujeitos com relação aos regimes globalitários. Como já afirmavam Freire (1983) e Saviani (1999), politizar os processos de educação dos cidadãos por meio de processos democráticos é ampliar a visão e alcançar a consciência crítica de realidades sociais e dar força à comunidade para que se autorregule e não fique à mercê da regulação daqueles regimes.

Gadotti (2000), a exemplo disso, destacou que as categorias organização e conscientização reapresentam o paradigma da educação popular inspirado em Paulo Freire, reconceituando essa educação enquanto modelo teórico, que se revelou importante mecanismo democrático ao preceituar valores como solidariedade e reciprocidade nas práticas de uma educação popular comunitária. Desse modo, novas formas de consumo e produção voluntários vão dando novo tom ao “poder local e economia popular” (p.6). Em outras palavras, o legado deixado a partir de uma conquista local, no interior de um estado brasileiro, alcança âmbito internacional, iluminando uma prática educativa crítica, transformadora e politizada, que não apenas reconhece e valoriza os conhecimentos de seus sujeitos, mas é a partir deles que se firma.

Algumas características do período Moderno se mantiveram, como a vivência de um modelo de racionalidade hegemônico, onde o humano, com sua capacidade de saber sem mais limites, parte de uma racionalidade que trabalha segundo os ditames econômicos e administrativos, mirando o quão útil o conhecimento poderá ser para dominar a natureza e a si mesmo. Com isso, coloca em segundo plano as dimensões práticas, morais e estéticas, em que o desenvolvimento social torna-se algo impessoal, abdicando-se do pensamento e reduzindo-o à instrumentalização, a um pensamento não autônomo (GOERGEN, 2012).

Para Gadotti (2000), discutir o presente é revisitar também o passado. Para o autor, isso significa que temos refletida, na prática educativa atual, a essência de uma educação tradicional e da chamada educação nova. Perspectivas teóricas que nortearam esses modelos e que se consolidaram de alguma forma no tempo estão

presentes até hoje no cenário educativo. A partir dessas ideias, podemos imaginar que tanto perspectivas teóricas como modelos de educação não vigem de maneira marcadamente linear, mas são fomentados mais ou menos pelo real vivido, sentido, desejado e que por vezes, se enraízam em um ethos.

Para Demo (1999), mesmo tendo a ONU reconhecido que a educação é importante estratégia para o desenvolvimento humano permanente e autônomo enriquecido de valores culturais e morais, ainda estamos envoltos e reduzidos ao instrucionismo neoliberal que visa transformação social. A educação, segundo o autor, é vista setorialmente, em que o manejo do conhecimento serve para fins de competitividade entre as diferentes camadas sociais. Onde se deveria atrelar crescimento (evolução econômica) e desenvolvimento (interdisciplinar), buscando desenvolvimento humano, prioriza-se crescimento econômico, o que diverge da acepção da ONU, que entende desenvolvimento como oportunidade, ou seja, a educação quando assumida com face política torna-se elemento estratégico para geração de oportunidade e do realce da cidadania. Adverte, em sua análise, que o aspecto econômico deveria assumir o seu devido lugar onde crescimento econômico é parte apenas instrumental.

Demo (1999) apontou que é a pobreza política que mais nos assola e nos compromete em termos de oportunidade de desenvolvimento do que propriamente a pobreza material. Com a pobreza política, o que temos são sujeitos incapazes de escreverem suas próprias histórias. Esse sociólogo ressalta, ainda, que a interdisciplinariedade do desenvolvimento humano requer o saber pensar e a inovação na capacidade de conhecer para além da cognição, resultando em aprendizagem com teor construtivo e promotora de um sujeito capaz de produzir história própria.

Ao discutir a contemporaneidade dos diferentes fenômenos sociais, a exemplo da educação, Mello (s/d) ressaltou que, com a expansão da cultura no domínio social, fossem reproblemáticas velhas realidades limitadoras do conhecimento e visões de mundo acabadas. Em outras palavras, ao atualizar a educação, que leve para essa seara a discussão cultural com implosão de olhares e organizações, numa tentativa alternativa de dar conta da formação do ser humano deste século. O autor sugere, também, que há emergência de transmutar visões

constantemente, devido aos matizes de conhecimentos produzirem formas de organização social que enfraquecem antigos hábitos, vínculos e práticas sociais.

Segato (2006) com essa ideia afirma que é a pulsão ética que nos favorece estranhamento quanto à inculcação da cultura moral - tomado pela autora como segunda natureza - e das leis. Não somos seres programados por lei e nem pela moral da sociedade que nascemos, mas nos fazemos na socialização com os outros, em práticas concretas, historicamente. Nessa existência mais legítima, o desejo ético ancorado a um trabalho reflexivo, segundo a autora, redirecionaria a vida para transformação do que não é aceitável:

A *ética*, definida nesse contexto, resulta da aspiração ou do desejo de *mais bem*, de *melhor vida*, de *maior verdade*, e se encontra, portanto, em constante movimento: se a moral e a lei são substantivas, a ética é pulsional, um impulso vital; se a moral e a lei são estáveis, a ética é inquieta. (SEGATO, 2006, p. 223)

Nesse sentido, é fundamental que a escola reconheça no seu interior os diversos mundos ali presentes (Mello, s/d). Talvez, ao ter como foco a aprendizagem que visa ordem, disciplina e saber-fazer normalizado para forças de trabalho, não se atinja a cidadania. Aponta como alternativa, que na escola enxerguemos o ser aprendente como sujeitos de direitos, que se empoderarão à medida que se vir como pessoa com existência social, reconhecendo no outro, essa mesma capacidade.

O exame do processo educativo do passado com vistas ao presente pressupõe entender que as transformações educacionais são provenientes de fatos reais que interferem na teoria e na prática da educação (GOERGEN, 2012). O autor assinala que, na ruptura com o moderno, importa hoje a valorização do que é histórico, imprevisível, dos discursos locais e particulares, da não crença em um único caminho salvador por reconhecer as inúmeras partículas de linguagem, incredulidades, incongruências e heterogeneidades. A compreensão de como se faz educação hoje, mas compreender quais conceitos alicerçam o conhecimento e a moral que estão introjetados no contexto contemporâneo.

Pontos nevrálgicos, levantados por Goergen (2012), são os discursos teórico e prático. Na verdade, o que legitima a prática não são tanto os modelos teóricos a serem seguidos, mas os discursos que o fundamentam. Se há alguma clareza na teoria educacional, a prática pedagógica ainda está longe de se livrar das

metarrativas conservadoras. Mesmo reconhecendo a versatilidade e o modismo que acompanham esse novo paradigma da contemporaneidade, a prática educativa está em crise, uma vez que ainda se apoia em princípios que se fundam em tradições epistemológicas e na história enquanto processo unidirecional.

Muñoz (2013) assinala reflexões que podem contribuir para compreendermos a crise vivida pela prática educativa. A fissura alojada entre a teoria que enfatiza o que deve ser na escola e a prática que, sem a luz da teoria, se perde na complexidade do cotidiano, decorreria da adoção de critérios. Critérios simples para servir de orientação a um processo que é por si só complexo, imbuídos de sentido, coerência, onde fosse permitido a improvisação pedagógica. Salaria nossa propensão, nossa tendência inevitável de aprendermos, nos definindo enquanto seres de aprendizagem, mas que devido ao excessivo controle artificial e normativo exercido na prática, toma a desordem como algo ruim. Daí resta um tratamento da aprendizagem planejado e linearmente ajustado àqueles critérios (MUÑOZ, 2013).

Ainda sobre esse aspecto Muñoz (2013) sublinha que sucumbir a improvisação exteriorizada em nossos ambientes educacionais, tanto de nossas práticas como àquelas advindas dos educandos significa cercearmos o novo, significa a negação cultural e da propensão a aprender, a tendência a ser algo. A aprendizagem não decorre da linearidade de critérios teóricos e normativos adotados. Decorre do movimento de avanço e retrocesso nas aprendizagens até que nossos corpos processem e estes sim, controlem a experiência. O controle está nas mãos, diríamos que, no corpo de quem opera uma nova experiência. A experiência de cada ordem é única e inédita a cada indivíduo que a vive pela primeira vez, pois estamos sempre aprendendo e sempre ignorando. Dessa forma, segundo o autor, resta refletir em que medida critérios atrapalham ou favorecem os processos de ensino e aprendizagem (MUÑOZ, 2013).

A crise presenciada na prática educativa carregada de ranços conservadores e pensamento unidirecional resultam de um ambiente viciado em passividade e aceite. O caminho para rompermos com esse ambiente de privação cultural,

conforme Muñoz (2013) é manejar conhecimentos em contextos ativos e desafiadores estabelecendo relações diversificadas com a realidade.

1.3) EDUCAR EM MOVIMENTO: EDUCAR NA E PARA A REALIDADE

Na verdade, o intento até aqui não é de efetuar um amplo apanhado histórico da educação internacional e do Brasil, trazendo a diversidade de influências, correntes e contribuições de teóricos para o campo educacional. Ao refazer esses caminhos, segundo Saviani (2012), o olhar do presente se ressignifica, não no sentido de apontar o que se herdou de bom ou ruim, mas compreender que a educação é uma atividade fundamental do ser humano, sua necessidade de aprender para agir, transformar a natureza e a si mesmo.

O curso da educação coincidiria, assim, com a vida, com a existência do ser humano, sem se reduzir ao reflexo desta, mas servindo de instrumento de transformação por meio da consciência, como a própria história afirma (FREIRE, 1996). Sendo assim, ao historicizar a educação, podemos enxergar o movimento que lhe é intrínseco, engendrada no contexto real e vivido pelos sujeitos individual e coletivamente.

Arroyo (2003) ao discutir pedagogia e movimentos sociais, trata exatamente dessa questão, quando nos chama atenção para riqueza de se refletir os vínculos entre educação e trabalho, onde a produção está para o existir e está também para processos de formação/deformação humana, enquanto princípio educativo. Com isso, nos remete a pensar em outro vínculo não menos importante, que é entre os movimentos sociais e a educação. Os referidos movimentos evidenciam sujeitos sociais e de direitos, que estão se caracterizando, estão em processo de formação/deformação, estão em movimento de constante transformação dada sua condição humana.

Posto isso, Arroyo (2003) assinala que os movimentos sociais reeducam, na medida em que seus sujeitos-coletivos, sendo atores sociais e históricos, pressionam pela mudança de suas realidades, o que origina consciência social e pressiona algumas camadas da sociedade e políticas governamentais a repensarem os velhos modos de cultura e de imagem que negativamente se tem das camadas

mais populares. Isso se deve à materialidade almejada nos movimentos, que traz para centralidade a própria vida, deixada de lado por algumas correntes teóricas e práticas pedagógicas. Os movimentos sociais não apenas mobilizam, mas humanizam discursos e visões, porque parte do real.

Seguindo na senda do referido autor, o cunho pedagógico dos movimentos, ao mesmo tempo em que forma consciência de direitos, incita produção para existência por meio da materialidade de suas lutas para que sejam atendidas necessidades básicas (ARROYO, 2003). Desse ponto, vem que um dos movimentos pela educação consiste no direito à escola, educação de qualidade, pública/gratuita. Por esse motivo, a escola é pauta de luta no campo dos direitos, uma vez que esses movimentos são compostos por grupos excluídos da sociedade, que não têm condições de ocuparem um papel de clientes em instituições privadas de ensino e escolherem a educação que desejam receber.

Caldart (1997), ao abordar o movimento social do MST, que tem por eixo principal o trabalho pela terra e reforma agrária, trata de algumas reflexões sobre a formação de educadoras e educadores dos acampamentos. A autora apresenta uma dimensão social importante para transformação, que decorre da recolocação da educação no tempo e no espaço, a fim de se compreender qual a formação necessária para educar eticamente. Nesse sentido, reflete que “é a existência social concreta do ser humano o objeto fundamental da formação de sua consciência” e adiante, “[...] assumir a lógica do movimento social no próprio pensar e fazer a educação” (p.16 e 27).

Ao longo do livro, é elaborada uma análise que vai desde a origem da formação desses educadores até o momento de consolidação da proposta de se educar nos assentamentos jovens, adultos e posteriormente, também as crianças. Dessa forma, pudemos conhecer e ponderar que a experiência de educação no e do MST se fez a partir das necessidades, das demandas geradas, da “consciência de direitos, que não apenas a conquista da terra” (CALDART, 1997, p.31), mas da realidade do próprio movimento real vivido pelos assentados.

Caldart (1997) apresenta os conflitos travados até se alcançar uma formação compatível com as premissas e ideais do movimento. Os primeiros educadores a atuarem dentro dos acampamentos eram pessoas externas ao grupo e não

assentados; assim não traziam consigo dimensões ideológicas alinhadas àquelas discutidas e defendidas pelos assentados. Tal fato suscitou tensão, o trabalho educacional desenvolvido divergia ideologicamente do movimento, o que suscitou ampla discussão do que seria chamada uma “escola diferente” (grifo da autora, p.31). Questões como *o que se quer da escola e como fazer a escola que se quer*, foram determinantes enquanto diretrizes para um novo desenho da práxis educativa dentro dos assentamentos. Ou seja, ao perceberem os problemas, na tentativa de resolvê-los, movimentaram-se em torno de tais questões como parte central do “trabalho” (CALDART, 1997, p.35).

O exame feito por Caldart (1997) sobre a educação popular e informal no MST torna ainda mais robusta a ideia defendida e desenvolvida por Arroyo (2003) acerca do caráter de processo, de movimento de práticas, de interlocução e ação conjunta, marcantes na educação popular. Nessas análises, podemos observar que, assim como no interior dos assentamentos do MST, a sociedade possui suas dimensões “políticas, econômicas e culturais [...] se entrelaçam e se determinam reciprocamente, compondo e pondo em movimento a história” (CALDART, 1997, p.30), que a partir daí nasce a necessidade de constante reflexão teórica sobre experiências para alcançar alguma identidade ideológica. Desse ponto, vemos a ligação com a ideia de educação popular, pensada por Arroyo, de resgatar nuances importantes para se repensar a todo tempo a educação formal, escolar, que possui “sensibilidade para captar a presença dos sujeitos” (ARROYO, 2003, p.34).

Concordamos com Arroyo (2003), quando expõe que as ações educativas estão desvirtuadas das dimensões éticas, política, econômica, social, emocional, consideradas por ele como as verdadeiras dimensões humanas, a partir das quais se constitui o humano. Quando estas ações se limitam a enxergar os sujeitos sob a lente do conteudismo, enfraquece-se a possibilidade de uma ação educativa pautada na diversidade, formando sujeito parcelado.

Esse aspecto também é objeto de crítica de Freire (1983) que compreende o objeto cognoscível como algo a ser permanentemente refletido pelo educador problematizador e educando, na medida em que constante também é a transformação da realidade e que requer daqueles sujeitos compreensão de mundo.

Portanto, não se conhece verdadeiramente o que foi apenas posto e imposto por outrem, não basta receber conteúdos e cultura acabados.

Após traçado esse paralelo, diz ainda Arroyo:

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. [...] A pedagogia se nutre do ser humano como problema de si mesmo, ou da problematização do sermos, do fazer-nos e formar-nos humanos. Seu objeto de teorização é a trágica descoberta de nós mesmos. A pedagogia acompanha ao longo da história as indagações do fazer-nos problema e nós mesmos, do como formar-nos. Quando descobríamos como educadores quão pouco sabemos dos sujeitos da ação educativa, poderemos talvez repensarmos. (ARROYO, 2003, p.34 e 35)

Arroyo (2003) afirma que “O referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências” (p.41). É necessário ponderar que, a cultura não está somente para o que é inovador, mas também, perpetua em alguma medida, heranças conservadoras.

Encontramos em Estevão (2013) que a lógica da globalização dissimula essencialmente a motivação de luta das camadas mais populares contra a exploração, desistem a título de conseguir qualquer oportunidade de sobrevivência. Os procederes democratizantes se enfraquecem à medida que dessocializam o ser humano. Em outras palavras, a complexidade que vivemos nossos dias, nos apresenta ao menos duas facetas possíveis: simultaneamente a regulação do público é possível ser feito em nível dos movimentos coletivos locais; por outro lado, regimes globalitários também já se atentaram para urgência de se atualizarem, camuflarem seu discurso e se unirem em prol do fortalecimento de grupos ultrapassados e conservadores, com privilégios simbólicos e materiais, dando forma a outras categorias excludentes.

Acreditamos que Estevão (2013) aponte no sentido de não ingenuamente imaginarmos que os movimentos sociais e orientações culturais estão somente para sujeitos de ideias libertadoras, que miram processos transformadores em nome da justiça e democracia. Devido aos seus privilégios, existe também manifestamente

um processo inverso de luta para a manutenção do *status quo*, da cultura estática e desagregadora.

II. CURRÍCULO EM MOVIMENTO E EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS

No capítulo anterior, ao tratar de alguns aspectos históricos do processo educativo, evidenciou-se que a educação, enquanto fenômeno social sofre transformações por estar estreitamente ligada aos contextos vividos pelos sujeitos. Por não ser neutra, a educação desempenhou a cada tempo diferentes papéis, principalmente a formal. Nem sempre esteve a serviço da socialização e humanização. (ANDRADE, 2013).

A educação orientada pelas diferentes visões de ser humano ao longo dos tempos também serviu ao desequilíbrio entre os indivíduos fomentando alienação, exclusão e exploração. A história revelou e ainda revela que apesar de vigorar em muitos momentos, lógicas unilaterais na educação, tornando-a munição para um desenvolvimento individualista, é também na educação que podemos alçar o livre desenvolvimento de todos (MANACORDA, 1991).

Enquanto seres inacabados e em constante busca de atender nossas necessidades, vivemos em processos de transformação para estar no e com o mundo. Esses processos se valem da educação postulada como atividade inerentemente humana. Ocorre que ela nem sempre foi vista como direito essencialmente humano, reduzindo o direito de aprender a apenas estar no mundo e não, a saber, como ele funciona e assim transformá-lo. Quando Andrade (2013) aborda essas questões, procura enfatizar que tão importante quanto nos educarmos para adaptarmos ao mundo, é igualmente ou mais importante usar essa educação para atuar sobre ele. Nessa seara, considera que somos seres sociais, diferentes, mas dependentes uns dos outros para aprendermos e sobrevivermos.

Assim, seguindo na lógica de seres inacabados, tornar-se humano não se refere a um aspecto de ordem biológica apenas; tornar-se humano, segundo Pulino (2008), perpassa por um conceber simbólico de identidade. O sujeito humano constrói tal identidade a partir de termos históricos, culturais, sociais. Essa compreensão torna-se importante para fundamentar uma reflexão das roupagens que trajou a educação e do papel da escola, no sentido da formação oferecida: se é no sentido de naturalizar as ações humanas desvinculadas dos aspectos históricos ou em outro sentido, que é de considerar essas ações como sendo as de sujeitos

sociais, que dependem e transformam as contingências e as circunstâncias em que vivem. Para tanto, situar o indivíduo na sua historicidade, validando seus sentidos e valores, é oportunizar que esse ser se constitua não somente com base nos moldes de uma sociedade, mas também que ao longo de sua caminhada inserido numa cultura, num mundo social e físico, tanto se forme como o transforme, constitua a sua história integrada à história de outros sujeitos (MACIEL; PULINO, 2008).

Situarmos num processo histórico coletivo e individual possibilitaria a melhor compreensão de conflitos e contradições próprios desse processo, em que naturais seriam as diferentes formas de ver e estar no mundo, numa construção do mundo pelo ser humano para o ser humano. A centralidade residiria no tornar-se e não no absolutismo imposto pela ideia de naturalização do que é humano (MACIEL; PULINO, 2008).

Se assim tomarmos a educação, coordenada pelo social para formação de indivíduos e transformação das diversas realidades, a educação estará como direito, direito básico, como direito humano, de acordo com Andrade (2013). A educação, postulada assim pelo autor, reside num processo de humanização que reconhece por esse aspecto que todos e todas sejam dignos e valiosos de tornar-se o que são: humanos.

Dessa maneira, adotamos dentre as diversas concepções e entendimentos de direitos humanos, aquela refletida por Benevides:

São aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. [...] Direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. Quando insistimos nessa questão da dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo extremamente abstrato em relação à concretude do ser humano. (BENEVIDES, 2003, p. 312 e 313)

2.1) ALGUNS ASPECTOS DA TRAJETÓRIA LATINOAMERICANA E BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O tema Direitos Humanos é, há muito, discutido nos planos internacional e nacional, embora seja temática relativamente recente no cenário da educação básica formal. O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹ (DUDH) (ONU, 1948) afirma que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” A proclamação da Carta das Nações Unidas já anunciava oficialmente o início da Educação em Direitos Humanos (EDH), já que a própria Declaração se configurava como instrumento pedagógico de conscientização (CANÇADO TRINDADE, 1993, p.1).

Cançado Trindade (1993) aponta que se deve reconhecer a contribuição da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Teerã, realizada em 1968, para a reafirmação da inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos, pois trouxe novas visões sobre a matéria de proteção internacional aos direitos humanos. Uma dessas visões foi o reconhecimento de que o analfabetismo e o não acesso à educação expõem o sujeito a vulnerabilidades sociais, políticas e econômicas. Essa conferência apontou que, para se alcançar a integralidade dos direitos, é fundamental uma nova compreensão de interdependência, baseada na consolidação e na efetivação plena de outros direitos, como os políticos, sociais e culturais.

A Conferência de Teerã, de certa forma, preparou terreno para a II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em 1993 na cidade de Viena. Esse foi o momento em que se reiterou serem fundamentais, para o campo dos direitos humanos, a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência destes direitos (BRASIL, 2013). Dessa constatação, instou a elaboração da Declaração e Programa de Ação de Viena, que destacou a essencialidade de uma EDH. O documento reafirma que, por meio da educação, se promova a

¹ Alves (1994) pontua que apesar do caráter ocidental do documento, a declaração inspirou Constituições Nacionais quando tratou dos direitos e liberdades fundamentais. Reconheceu, dessa forma, que o relativismo cultural era uma ameaça quando justificava violações de direitos internacionalmente reconhecidas (ALVES, 1994).

compreensão, a tolerância, a paz e a democracia, com ênfase na participação popular e da sociedade civil (DECLARAÇÃO, 1993). No Artigo 79 da referida Declaração, há a recomendação para inclusão da EDH nos planos, programas e currículos dos sistemas de ensino formal e não formal. O período compreendido entre os anos de 1995 a 2004 correspondeu, então, à Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos, segundo o estabelecido pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), através da Resolução 49/184, aprovada em 21 de dezembro de 1994. O documento recomendou aos governos que se debruçassem sobre o tema durante uma década, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a promoverem, estimularem e orientarem atividades educacionais, dando centralidade à educação em direitos humanos no ensino formal (DECLARAÇÃO, 1993).

A EDH, nos contextos latino-americano e brasileiro, começou a ser implementada no período de transição de governos ditatoriais a democráticos (CANDAU, 2008). O movimento trazia a marca da articulação entre práticas sociais e conhecimento, atitudes e sentimentos vividos de nossos contextos históricos, em que os direitos humanos se tornam um componente importante dos processos de redemocratização e modernização da educação (MAGENDZO, 2006).

Segundo Zenaide (2014) a cultura em direitos humanos, especialmente na América Latina, teve seu berço nas ações contra o “genocídio dos povos originais, concretizado por sequestro, tráfico e escravização dos africanos” (p. 30). Alguns princípios constitutivos dos DH, portanto, já eram anunciados em lutas anticolonialistas e antiescravistas dos sécs. XVIII e XIX. Contudo, de acordo com Viola (2010), esse manejo disperso não sustentava exatamente uma defesa própria de DH.

Viola (2010) traz à reflexão o período que se desenhou entre avanços e retrocessos paradoxais na questão dos Direitos Humanos (DH) na América Latina e no Brasil, evidenciando, dessa forma, que a trajetória de consolidação de direitos não ocorreu linearmente:

A América Latina é o exemplo clássico desta histórica troca de lugar dos discursos dos direitos humanos. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, o discurso dos direitos humanos serviu de justificativa ideológica para as intervenções armadas feitas em nome da democracia e da liberdade contra as fantasmagóricas ameaças nacionalistas ou comunistas. Os golpes serviram para impedir a soberania das nações,

para eliminar a autonomia dos povos e, através de ditaduras de tipo militar, impor um modo de organização social, submetido ao capital internacional e a uma forma exclusiva de manifestação cultural. O resultado foi à supressão das liberdades civis e políticas e a perda gradativa de direitos sociais e econômicos da maioria da população. A sociedade latinoamericana rapidamente se urbanizou, aprofundando-se as desigualdades sociais, a concentração de privilégios e a impunidade jurídica

para os agentes da repressão política. Os Estados nacionais latino-americanos dos Tempos de Chumbo deixaram como legado uma crise econômica que, privilegiando a hipertrofia do mercado internacionalizado, construiu uma sociedade segmentada e concentradora de riquezas e benefícios. (VIOLA, 2012, p. 24)

Viola (2010) atenta para o fato de que “a sociedade brasileira não reconhecia nos direitos humanos um pressuposto para construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um de seus indivíduos” (p.16). No entanto, após a cidadania ser tocada com violência e intolerância pelos governos autoritários militares, a sociedade civil brasileira se organizou em grupos múltiplos para a defesa e luta da redemocratização do país (VIOLA, 2010; 2012). Nesse cenário, foi fundamental o papel desempenhado pelos movimentos sociais, uma vez que assumiram um discurso de DH para além da representatividade democrática. É importante notar que, quando se buscou a consolidação exclusiva de direitos econômicos, negligenciando-se, assim, a interdependência e a inter-relação dos DH, foi conveniente ao pensamento liberal a manutenção de uma representatividade eleitoral clássica, com base na economia de mercado que beneficiava a poucos e concentrava o poder (VIOLA, 2010).

Sobre a negação de direitos civis e sociais, Viola (2012) apresenta a importância da:

[...] participação das populações na construção da cidadania no Brasil e na América Latina. Pressionados pelos movimentos dos trabalhadores, no século XIX, pelo movimento feminista, no século XX e pelas rebeliões da contracultura dos jovens de 1968, os Estados foram obrigados a mediar os conflitos de diferentes campos sociais, como [...] as lutas pela democracia formal, nos países sul-americanos (VIOLA, 2012, p. 26).

Os movimentos sociais latino-americanos da década de 1980, feitos da participação de múltiplos grupos, foram capazes de revelar que, para a “vigência plena dos direitos sociais e econômicos” (VIOLA, 2010, p. 21). Era essencial que a democracia pautasse todas as ações. Os sujeitos sociais que compunham esses

grupos traziam à tona, em seus manifestos, as necessidades sociais vividas em seus espaços e a negação de atendimento destas pelo poder dominante; não foi suficiente ter positivado alguns direitos se outros tantos não eram efetivados (VIOLA, 2012). Evidenciava-se, no âmbito real, a interdependência e inter-relação dos direitos humanos.

Viola (2010) e Dornelles (2014) destacam a relação intrínseca entre democracia e direitos humanos. A ligação entre essas duas categorias, ao longo da história, foi revelada na medida em que se ampliava a participação cidadã dos sujeitos que exigiam dos governos o reconhecimento da liberdade, igualdade e de direitos. De acordo com Dornelles (2014), não há como se efetivar DH sem a concretude da democracia. Precisamos compreender a democracia enquanto direito a ser vivido, encarnado, praticado por cidadãos, individual e coletivamente, enquanto “práticas sócio-políticas e culturais” (DORNELLES, 2014, p.205). Como o autor reflete, é fundamental entender a democracia para além de um regime político e não reduzi-la a isso. Ares democráticos devem permear todos os espaços da sociedade, buscando transformação e efetivação das liberdades:

[...] a existência das liberdades civis e políticas a condição indissociável e geradora do amplo debate democrático. Isto exige, entre outras coisas, formas organizativas da sociedade civil e meios de comunicação social desconcentrados, democratizados, com pluralidade de concepções ideológicas e sob regulação democrática do conjunto da sociedade. Desta análise, é que podemos partir para a compreensão da *democracia como forma de sociedade*. As liberdades civis e políticas são os requisitos para existência de um debate público que se expressa como debate democrático. (DORNELLES, 2014, p.207, grifo do autor)

Dada a importância da premissa democrática, há que se ressaltar que, das interações de alguns movimentos sociais, surgiu uma mobilização em decorrência da “consciência de exclusão e injustiça em que se encontravam” (SACAVINO, 2009, p. 76). Viola (2010) afirma que “foi no interior do movimento social, portanto a partir da sociedade civil, que se produziu o projeto de educar em direitos humanos.” (VIOLA, 2010, p. 22). Para tanto, a organização da educação popular, em que pese sua autenticidade, por “ouvir e recolher os saberes e desejos da

sociedade” (VIOLA, 2010, p. 30), serviria de base ao projeto educativo de EDH, na medida em que possibilitaria a ressignificação política de sujeitos e seus sentidos.

Foi assim, mesmo que informalmente, no início da década de 1980, que a EDH brasileira começou a conquistar campo, como reação refletida de agentes em busca de um processo libertador por meio da democracia. Seu início foi fortemente promovido por ONG’s e grupos de pessoas de posicionamento ideológico de esquerda (CANDAU, 2007).

Há de se considerar, então, que o tema de direitos humanos se apresentou significativamente complexo ante o cenário político das décadas de 1960, 1970 e 1980 e ainda o é ante aos desafios educacionais contemporâneos que têm suscitado a reformulação de planos, programas e diretrizes. A perspectiva compartilhada, num primeiro momento, de EDH foi no sentido de reconstituir a memória, revisitando as traumáticas experiências da história vivida pelos povos anteriormente mencionados, propiciando maior consciência política, sujeitos socialmente empoderados e atuantes. Com isso, a EDH se constituiu, à época, elemento importante de fortalecimento para redemocratização (CANDAU, 2007).

A resistência e a pressão travadas pelos movimentos sociais, aliadas à forte participação popular, têm, gradativamente, culminadas em importantes conquistas. Uma delas foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), também conhecida como Constituição Cidadã. A sétima constituição brasileira preconiza, em nível nacional, os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como fatores indispensáveis à dignidade da pessoa humana. Reconhece, em seu Artigo 6º, a Educação como direito social. No Artigo 205, disciplina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

No intuito de consolidar o compromisso tangente aos direitos humanos, o Brasil lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH) em 1996, sendo reformulado em 2002. Este primeiro plano, ainda que tenha apresentado como foco os direitos civis e políticos, reconheceu a Educação e a Cidadania como direito base para promoção de uma cultura de Direitos Humanos. Em 1996, contribuindo para a

construção de um cenário de educação cidadã, foi aprovada a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu art. 26, caput, a lei afirma que o currículo do ensino fundamental deve ter base nacional comum, levando em consideração “[...] a complementação pelos estabelecimentos de ensino na parte diversificada que se refere às características regionais e locais da sociedade e cultura dos educandos” (BRASIL, 1996). No §9º do mesmo artigo, determina que os conteúdos referentes aos “[...] direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente sejam incluídos nos currículos escolares como temas transversais” (BRASIL, 1996).

Com base no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003, sendo finalizado em 2006. O PNEDH é constituído por cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. Este Plano preconizou diversas ações educativas em direitos humanos, mas apenas no PNDH-3, lançado em 2010, que a Educação em Direitos Humanos foi inserida como eixo, materializando os direitos humanos como política pública.

De acordo com Tavares (2015), foi as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH-2012), documento mais recentemente homologado, que vinculou a inserção da temática enquanto política pública educacional no sistema de ensino brasileiro ao instituir a EDH enquanto eixo fundamental do direito à educação. Ainda segundo a autora, a partir dos Planos e seguindo orientação do Ministério da Educação (MEC), encaminhamentos nesse sentido tiveram início, em 2010, pelas Secretarias de Estado de Educação e do Distrito Federal, a inserção na rede pública de ensino da abordagem dessa perspectiva. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou a formação de plenárias, contando com a participação de docentes, equipes gestoras e coordenadores pedagógicos, para a elaboração e implementação de um novo currículo da educação básica, incorporando a EDH como um dos eixos estruturantes dos conteúdos ali presentes.

2.2) EDH: CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Partindo da perspectiva traçada até o momento, entendemos que não poderíamos adotar outra concepção de EDH que não fosse aquela discutida e sustentada pelo professor Abraham Magendzo:

En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron ‘alfabetizados en derechos humanos’ por haber vivido em carne propia la violación de sus derechos y haber tomado consciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho. (MAGENDZO, 2006, p.23)

Para o professor chileno, a referida prática educativa preceitua o reconhecimento e a defesa dos direitos humanos, em que o sujeito possa alcançar o máximo do desenvolvimento de suas capacidades. Dessa forma, Magendzo (2006) destaca a interface entre a pedagogia crítica e a Educação em Direitos Humanos proposta pelo especialista nessa temática de educação e ícone daquela pedagogia, o educador Paulo Freire.

Esse autor nos apresenta a importância de que se alcance a perspectiva freireana de educação ao tratarmos de uma educação em e para os direitos humanos, por encontrar nesse pensamento princípios que alicerçam essa teoria e a prática. Não à toa, a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, se consagra como um dos fundamentos da pedagogia crítica, pois desvela, sob a lente da educação, uma visão de humano que não apenas se naturaliza, mas se humaniza no e com o mundo, ou seja, se faz de história.

Como coloca Fiori (1983), no prefácio de Pedagogia do Oprimido, enredando com o que fomenta Magendzo, a educação deve considerar o mundo vivido e problematizado do sujeito, a consciência de si e do mundo e a consciência do outro, originariamente comum, permitindo comunicação. A referida educação faz o uso social do conhecimento, reafirmando que não basta proporcionar ao oprimido o processo de aprendizagem, mas também o alcance da consciência crítica a fim de reconhecer os motivos reais que estão na raiz de questões que nos assolam socialmente (FREIRE, 1983). É nesse sentido que a EDH, possui, além das

dimensões já descritas, a dimensão política-ideológica e pedagógica, com enfoque histórico-crítico de caráter contra-hegemônico.

O método de Paulo Freire esteve para além da alfabetização, pois mirava no re-existenciar-se no mundo por meio da apropriação da palavra, onde a palavra humanizada constituiria o educando como humano no mundo: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.” (FIORI, 1983, p.7)

Um dos fundamentos da teoria freireana é a crença no poder libertador da palavra e do diálogo entre os homens. Freire trabalha com a ideia de que a palavra, o verbo, se faça a partir da realidade vivida pelos sujeitos, para que, assim não se esvazie de sentido e se concretize em ação (FURTER, 2014). Palavras como democracia, liberdade e justiça só alcançariam autenticidade uma vez que fossem assimilados pelas camadas populares como modo de viver em resposta a uma sociedade dominada e regida pelos interesses de classes dominantes.

Para tanto, Freire (1983) propõe uma pedagogia da liberdade onde o educador, imbuído de ética e compromisso social, faça criticamente a leitura das realidades, das histórias de seus educandos, do contexto social, econômico e político. Diante disso, Weffort (2014) ressalta que as ideias de educação de Freire têm “significação sociológica e política” (p.9). Educandos livres seriam, então, a implicação de uma educação edificada no aprendizado da própria cultura, do contexto vivo de cada educando. A educação crítica e reflexiva estaria como instrumento para verdadeira conscientização das massas populares, no reconhecimento de si e das condições de opressão, em que a luta pela liberdade e pela transformação saíam do plano da idealização (WEFFORT, 2014; FREIRE, 1983).

As ideias de Freire são marcas de experiências vividas pelo educador num cenário de crise política no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, que afetava incisivamente as classes populares. Por essa razão, o constante processo de busca para transformação era perseguido nas reflexões freireanas, pois disso constitua o legítimo saber, o verdadeiro conhecimento feito por sujeitos no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1983). A manutenção de posições frente ao mundo, a invariabilidade e a rigidez de saberes são instrumentos de opressão que

desumanizam indivíduos, que forçosamente não se integram à realidade espaço-temporal, mas apenas se ajustam, se acomodam e se adaptam (FREIRE, 2014):

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 2014, p. 41)

Na visão do autor, o educador autêntico abandona posturas que o colocam como a de ser sujeito do processo e o educando como objeto. Deixa de conceber o educando esvaziado de saber e experiência, mas se coloca a mediar a inserção do educando no mundo, estimulando um pensar autêntico e, dessa maneira, favorecer o desenvolvimento crítico da consciência de si e do outro, de modo que esse exerça o direito a sua realidade (FREIRE, 1983). Na verdade, o que ele quer denunciar é que a educação que se presta a disciplinar, a adaptar, a assistir, a domesticar seus sujeitos nega “sua ontológica vocação de ser mais”, sua autonomia (FREIRE, 1983, p.85) e, nesse caso, está a serviço da desumanização. Os sujeitos, em sua vocação ontológica, são “seres de busca” (FREIRE, 1983, p.86), de ressignificação e transformação das suas realidades; por conseguinte, quando postos em privação de suas liberdades de ser na linha da contraditória concepção bancária de educação, o que se evidencia é o apassivamento desses sujeitos, educando-os para melhor se adequarem ao mundo e não com o mundo, convivendo, sendo com os outros.

Na concepção humanista de educação defendida pelo autor, o pensar não é superposto, não serve à dominação, mas nasce da ação dos sujeitos, entre si, no mundo. A partir disso, “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita” (FREIRE, 1983, p. 93) nos sujeitos é efetivada na ação sobre o mundo, que os desafia e problematiza, incita-os à

criatividade, à ação e à reflexão, permitindo se perceber em movimento enquanto seres inacabados. A educação pretensamente libertadora e autêntica é “um quefazer permanente. [...], na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. [...] se re-faz constantemente na práxis” (FREIRE, 1983, p.102).

Sob tal enfoque, a pedagogia crítica de Paulo Freire coloca em xeque a educação formal, que geralmente reproduz injustiças sociais (Magendzo, 2006). Freire, ao propor constantemente a vinculação do saber à realidade vivida, evidencia o quão imprescindível é o uso social do conhecimento e do diálogo, empoderando politicamente os sujeitos. Essa é a base, segundo Magendzo (2006), de uma educação em direitos humanos, uma educação política que contribui para identificação de motivos reais de problemas que acometem as pessoas. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

[...] la educación en derechos humanos tiene como propósito central formar sujetos de derechos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de lá razón, de la confianza, para hacer vigentes sus derechos y los derechos de los demás; [...] (MAGENDZO, 2006, p.66)

A partir dessas afirmações, o autor evidencia uma dimensão medular na educação em direitos humanos: a alteridade. Os sujeitos, a partir dessa dimensão, são chamados ao reconhecimento do outro em sua singularidade, à mútua aceitação e ao compromisso ético com o próximo, porque é com o outro que nos fazemos sujeitos (MAGENDZO, 2006).

Esse compromisso e reconhecimento se realizam por meio do diálogo autêntico, que, segundo Buber (2014), significa considerar o outro em sua totalidade. Nesse entendimento, a fala entre os participantes se pauta em estar verdadeiramente presente, “[...] tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva; [...]” (BUBER, 2014, p. 54). A vida dialógica para Buber (2014) não se reduz ao autocentramento, em que se vê somente a si próprio, onde a existência do outro não importa; ao contrário, toma conhecimento íntimo “de uma outra pessoa na sua singularidade”, do “[...] dobrar-se-em-si-mesmo a admissão da existência do Outro somente sob a forma da vivência própria, somente como uma parte do meu eu” (BUBER, 2014, p. 58).

Alteridade, na visão de Segato (2006), representa o acolhimento do outro e da transformação advinda das relações estabelecidas. Esse conceito, para a antropóloga, tem o sentido de total abertura ao outro, de dispor das próprias pressuposições para aprender com o outro em diálogo, em que pese “[...] o limite imposto pelos outros, pelo que é alheio a nossos valores e às categorias que organizam nossa realidade,[...]” (p.225), orientem nossa ética.

Com efeito, a escuta sensível promove a percepção do outro, a encarnação verdadeira do Eu e Tu no mundo. A conversação genuína, outra essência importante do diálogo, como bem ressalta Buber (2014), pressupõe que, mesmo na contraposição de ideias entre os participantes da conversa quanto ao objeto discutido, exista a reciprocidade na linguagem, na aceitação dos modos de ser. Tanto o filósofo Buber quanto o educador Freire apontam para o valor da comunicação, do diálogo autêntico e comprometido que ambicione a verdadeira percepção do outro, em sua integralidade e unidade.

Todos esses elementos permeiam a educação em direitos humanos, expressos nos cinco princípios didáticos propostos por Magendzo (2006). O primeiro, o princípio da Integração, refere-se à integralidade de temas dos direitos humanos que compõem os conteúdos curriculares e programas. Os conteúdos, assim dispostos, perpassam por todas as demais áreas de conhecimentos, sendo a temática problematizada e refletida mais criticamente.

O Princípio da Recorrência enseja que as aprendizagens de direitos humanos se estendam a outros campos da vida dos estudantes, para que sejam exercitadas permanentemente, vividas enquanto experiência de vida (MAGENDZO, 2006). Desse princípio, decorre a distinção da Educação *para* e *em* os Direitos Humanos; a primeira refere-se aos conteúdos e temas desenvolvidos e a segunda, à possibilidade de viver as aprendizagens, “opinar y expresarse libremente de manera responsable” (p. 67).

Disso, decorre o próximo princípio, o da Coerência, que significa viver aquilo que está presente no discurso. Esse princípio repercute seguramente na prática docente, segundo Magendzo (2006), pois se refere à metodologia empregada. A práxis do ensino e aprendizagem, quando ajustada às premissas de direitos humanos, reflete respeito e reconhecimento à autonomia, à solidariedade e

à liberdade. Essas características atravessam as relações do educador para com os educandos.

O Princípio da Vida Cotidiana vem confirmar que a EDH está para além dos muros da escola, “estrechamente vinculada con la multiplicidade de situaciones de la vida cotidiana”(MAGENDZO, 2006, p. 68). A pedagogia em direitos humanos busca incorporar as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos, com o fim de uma educação construtiva, em movimento, em constante fazer, pois aquelas pessoas são constantemente transformadas e ressignificadas, (MAGENDZO, 2006).

Outro importante princípio, cuja temática já foi aqui desenvolvida, é o da Construção Coletiva do Conhecimento. Esse princípio retoma o papel do diálogo permanente, entendimento amplamente defendido por Freire e Buber. A participação ativa, segundo Magendzo (2006), favorece a troca de visões de mundo, a leitura e resolução de problemas vividos em família e em comunidade e o livre expressar de subjetividades, o que possibilita a formação de sujeitos de direitos.

Encontramos essas especificidades também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), atreladas ao conceito de EDH, expresso nesse plano como um fazer educativo democratizante e contextualizado, que preceitua a alteridade, a pluralidade e a liberdade, conforme definição a seguir:

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

articulando as seguintes dimensões:

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

O conceito ora examinado reflete uma concepção de educação e direitos humanos que está para além dos conteúdos. Prevê uma educação política e ativa, de formação cidadã em movimento constante, porque os conteúdos têm sua aplicação

e intervenção imediata na realidade. A compreensão dos conteúdos presentes nas legislações, planos e programas, bem como a história dos direitos humanos é tão fundamental quanto sua associação à transformação da realidade (SILVA, 2010). De tal modo, Silva (2010) observa que nessa perspectiva “as práticas de cidadania devem ser vivenciadas no cotidiano sem interrupções de tempo, espaço e lugar” (SILVA, 2010, p. 50). Por isso, podemos aferir que a educação *para*² direitos humanos, enquanto direito, está para o exercício da cidadania.

Buscamos compreender o uso de duas preposições presentes na expressão desse processo educativo: Educação *em*³ e Educação *para*⁴ Direitos Humanos. Além do que já foi exposto, o entendimento de Dornelles (s/d) por educação *para* os direitos humanos é aquela que se relaciona diretamente com a consolidação de práticas sócio-políticas democráticas, inclusive a pedagógica, onde inúmeras relações sociais se estabelecem no seio das sociedades. Aguirre (2007), enfatiza que educar *para* os direitos humanos, além de estar para defesa de direitos, deve orientar-se para pluralidade cultural, para se fazer pessoa e para conhecer a existência do outro enquanto ser tão social como nós.

Já Educação em Direitos Humanos, conforme Carbonari (2009) e Candau (2008) constitui-se um educar na tolerância, educar em princípios democráticos e, principalmente, na afirmação da dignidade humana em processo permanente e global. Complementa Tavares (2007) que é propiciar experiências em que se vivenciem direitos humanos, donde a ética se funde como importante elemento no delineamento desse fazer pedagógico.

Carbonari (2014), autor que subsidiou seu entendimento de EDH numa visão de educação como prática da liberdade, iconicamente anunciada por Paulo Freire, entende que educar em direitos humanos é “educar para a prática, para a ação, como prática da liberdade e como ação livre. Não é só preparar para o exercício da liberdade, é já educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade” (p. 170). E completa, que por essa razão “o processo educativo libertador não é

² grifo nosso.

³ grifo nosso.

⁴ grifo nosso

concessão, mas engajamento e construção [...]” em que educar para liberdade se constitui centralidade da “ação educativa em direitos humanos” (CARBONARI, 2014, p. 170 e 171).

Ugarte (2006) afirma que o educar em direitos humanos traduz a autêntica educação: “Ésta es educación en sentido pleno, ya que ayuda a alcanzar el desarrollo personal en plenitud, fin primordial al que se orienta la educación” (p. 229). A autora expõe que o conteúdo dessa educação tonifica os demais direitos e afirma a dignidade humana.

Nessa mesma lógica, Benevides (2003) discorre que a educação em direitos humanos alude uma formação de cultura e transformação de práticas. Para dar conta dessa frente de educação, o envolvimento dos educadores deve estar para um compromisso e formação contínuos, e ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, deve afetar “corações e mentes” (BENEVIDES, 2003, p. 309). O comprometimento dos educadores envolvidos deve ser constante no sentido de sensibilizar e disseminar uma cultura de direitos humanos que tenha como mote o respeito pela dignidade humana em todas as suas dimensões. Dessa maneira, esses agentes devem zelar pela transformação da realidade, tendo em mente que o presente é fruto de um histórico de privilégios e injustiças sociais originados nos tempos da escravidão e ainda, promovidos por governos elitistas e liberais que difundiram a defesa de direitos individuais em detrimento do coletivo, do ético (BENEVIDES, 2003).

Sob ótica semelhante, Carbonari (2014) e Padilha (2008) assinalam reflexões importantes acerca dos educadores na perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos. Sublinham a propensão daqueles que exercitam seus próprios direitos em diferentes contextos, sejam eles sociais, político, econômico, a serem igualmente capazes de alinhar-se à perspectiva em questão. De outro modo, educadores que agem, aprendem, vivem, respeitam e se permitem transformar pelos direitos humanos, poderão assim educar (PADILHA, 2008; CARBONARI, 2014). Em ambos os autores, percebemos a retomada de categorias freireanas que sustentam uma educação humanizadora. Uma dessas categorias refere-se à ideia do ser inconcluso, incompleto, em permanente transformação com o mundo, pelo mundo e no mundo que vive, o que corrobora com mencionada reflexão de

Benevides (2003) acerca do permanente compromisso assumido pelo educador que intenta enveredar por essa prática alternativa.

O entendimento de Carbonari (2014) sobre a práxis e a concepção do educar em direitos humanos decorre da antropologia de base da educação libertadora. Esse especialista verifica que a prática educativa e o pensar pedagógico que comprometem a liberdade de ser, de criar, inventar, transformar e construir conhecimento são desumanizadores e, por isso mesmo, tão violador de direitos quanto as práticas comumente adotadas pelos opressores. A violência viria do não reconhecimento de que seres humanos são essencialmente históricos; por isso, cingidos em movimento estarão sempre à procura de *ser mais* (CARBONARI, 2014). Essa desconsideração, proveniente do fazer educativo ordenadamente autoritário e pensado unilateralmente, viola direitos dos sujeitos envolvidos. Nesse ponto, a prática libertadora educativa se associa fortemente à prática educativa de direitos humanos. Por isso, Carbonari (2014) comunga também de outras expressões que constituem o entendimento de Freire, como “seres que estão sendo”, “em e com uma realidade”, por observar que elas exprimem a visão de “humanidade como processo e projeto” (p.172).

O foco na humanização dos sujeitos na ação educativa, em consonância com a prática discorrida, integra a educação em direitos humanos, exigindo o engajamento de *educadores-educandos*⁵, no sentido de identificarem profundamente “novas demandas por novos conteúdos dos velhos direitos ou mesmo por novos direitos com novos conteúdos” (CARBONARI, 2014, p. 178).

Em síntese:

Fazer da educação uma prática de direitos humanos é, acima de tudo, fazer perpassar nela (não só transversalmente, mas em todos os sentidos, práticas e processo) os direitos humanos. Trata-se de compreender que não há como desenvolver qualquer ação de educação engajada na humanização sem que nela se responda positivamente dizendo que aquela é uma ação que promove os direitos humanos. (CARBONARI, 2014, p. 179)

⁵ termo cunhado por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, 1975, para se referir aos educadores e educandos numa perspectiva de que ambos são sujeitos do processo em que se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (p. 79)

Admitindo, para essa abordagem, o surgimento de novos conteúdos e direitos, é relevante também a compreensão discutida por Carbonari (2007) sobre a formação de sujeitos de direitos enquanto as crises sociais, resultante de crises políticas e econômicas, são vividas. Essas crises podem tomar a forma de recessões econômicas, altos índices de desemprego, reduções de renda *per capita*, irresponsabilidades políticas no trato da coisa pública, falta de investimento em políticas públicas afirmativas voltadas aos grupos minoritários, sucateamento de serviços públicos essenciais, a exemplo saúde e educação, desvalorização no reconhecimento da diversidade de identidades, conflitos de valores e interesses referentes a gênero, raça. Tal como Buber (2014), Carbonari afirma que:

Relação é presença, é reconhecimento, que é construção. O outro é que põe o eu, de tal sorte que a subjetividade é, antes, intersubjetividade. A consciência, como presença crítica, é vida que vive e ajuda a viver. Relações que não alimentam o reconhecimento dos distintos em comunhão são não-relações. (CARBONARI, 2007, p. 174).

Sobre esse assunto, Carbonari (2007) afirma que as referidas crises, calhadas da ética descomprometida, individualista, competitiva e excludente, são produtivas na medida em que evidenciam direitos e dignidades negados, não vividos pelas vítimas que, ao resistirem, constroem novas subjetividade e ética. A tensão entre a igualdade e liberdade favorece a construção de direitos, afirmando a subjetividade e a identidade próprias dos sujeitos, que, oriundos de culturas diversas, respondem pluralmente a “contextos territoriais e temporais” (p.177). Desenhada tal reflexão, o autor coloca que educação é pura interação humana, linguística, social, devendo debruçar-se na compreensão do ser humano pluridimensional e na construção crítica e reflexiva de sua consciência.

Examinada a literatura, encontra-se pouca literatura específica referente à educação em e para direitos humanos, voltada aos anos iniciais de escolarização. O que mais se viu foram estudos abordando perspectivas de uma educação multicultural, educação cidadã e democrática, educação antirracista, visões de educação que se inserem no cabedal de direitos humanos, na polissemia do termo. No entanto, após o entendimento tomado por educação e as referências conceituais de EDH até aqui apresentados, delineamos por metodologia da educação em e para os direitos humanos aquela discutida por Bittar (2007) aplicada ao ensino superior:

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de *sensibilizar e humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura [...] (BITTAR, 2007, p. 316, grifo do autor).

Bittar (2007) destaca que a exigência à educação em nossos dias, em tempos operados pela racionalidade instrumental em que “tudo se desvirtua em produto” (p. 318) inclusive a educação, se traduz em redefinir valores, construir autonomia e consolidar a emancipação. Para tanto, urge o abandono de práticas que supervalorizem, equivocadamente, a teoria por ela mesma, o discurso esvaziado de realidade e do sentido trazido pelos educandos; no lugar disso, que se recupere a “capacidade de sentir e pensar” (p. 323). A metodologia para essa prática pedagógica humanizada, com vistas a uma cultura de direitos humanos, deve tomar a sala de aula como lugar de experimentos das relações, das ciências, do movimento dos sentidos para “percepção do real” (BITTAR, 2007, p. 324).

Tal como propõe Mujica (2002), uma concepção humanizadora de EDH terá cada pessoa na centralidade da aprendizagem. Isso significa a autonomia reconhecida a cada indivíduo para operar objetos de sua respectiva realidade e experimentar os significados a estes atribuídos histórica e culturalmente. A educação humanizadora integra conhecimentos prévios aos novos, afeta sentimentos e valores, por fim, resultando em novo conhecimento. Educar nessa perspectiva de tornar significativo o que se apreende, aprende e conhece é educar em direitos humanos. Ao fazê-la desse ponto, a aprendizagem dirá respeito a mim, ao outro, à vida, ao mundo, atraindo o interesse dos envolvidos para experimentar, explorar e buscar soluções:

Si buscamos producir aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos será necesario, entonces, crear las condiciones para que las personas vivencien sus derechos. Es decir, no basta poner en juego las inteligencias y las razones, habrá que provocar un movimiento integral, humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas. (MUJICA, 2002, p. 7)

Conforme Mujica (2002), o educador imbuído dessa perspectiva assume um estilo de ser que enxerga a todos como diferentes, mas iguais em direitos e dignidade. Alcançada essa visão, a metodologia da humanização, que parte dos contextos socioeconômicos e cultural, caminha na seara do sentir e do entender os interesses dos envolvidos no processo, na percepção de problemas e necessidades, na percepção de si mesmo frente o mundo.

Efetivamente, a comunicação horizontal alicerça a metodologia humanizada da educação em direitos humano, pois carrega a premissa de respeito mútuo, ao propor que os sujeitos escutem o outro (MUJICA, 2002). Reconhecido o valor do próximo, a segurança que permeia as relações abre espaço para que educadores e educandos aprendam uns com os outros, favorecendo que os sujeitos em formação assumam o protagonismo de suas aprendizagens. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

[...] crear un auténtico clima de confianza; aceptar emocionalmente a cada persona; escuchar, antes que reaccionar; reconocer y respetar los intereses y sentimientos de educandos y educadores; flexibilizar las exigencias; buscar soluciones en lo posible, satisfactorias para todos; ser tolerantes reconociendo y aceptando las diferencias personales y culturales. (MUJICA, 2002, p.13)

Os posicionamentos sobre EDH de alguns teóricos aqui examinados nortearam as ideias presentes nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), que versa também sobre uma proposta metodológica afirmada em valores voltados para uma formação mais humana, onde a escola seja um espaço social propício à construção de educandos conscientes e participativos. Propõe, dessa maneira, que, o educar nessa temática seja desenvolvido transversalmente, uma vez que remete a conteúdos como ética, justiça, solidariedade, respeito (mais atitudinal que teórico). Tratar o exercício da educação apenas em âmbito disciplinar incorreria em abordagens unilaterais (BRASIL, 2012). Para desenvolver uma educação pretensamente humanizada, é fundamental viver seus preceitos nas mais diversas instâncias. Por isso, incorporá-la aos Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos Curriculares, Regimentos Escolares e Planejamento são tão elementares.

2.3) CURRÍCULO EM MOVIMENTO: QUEM DIZ O QUE PRECISAMOS SABER

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el *plan de estudio* propuesto e impuesto en la escolaridad profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el **currículum** es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. (SACRISTÁN, 2010, p. 22)

Moreira (2007) ao reconhecer a complexidade e a abrangência de um currículo, remete-nos a algumas questões concernentes ao modo que compreendemos o documento que carrega, além de conhecimentos a serem difundidos, visões históricas de mundo, de ser humano e de educação. Nos leva a conjecturar a medida da nossa participação, enquanto educadores, na discussão do currículo, seleção de conteúdos que o comporão, elaboração ideológica dos conhecimentos ali reunidos; mirando sempre no compromisso ético e humano, na sua materialização.

Por entender que o currículo é submetido às concepções de educação concebidas historicamente, Moreira (2007) destaca que a depender de fatores histórico, sociais, políticos, culturais e econômicos, o currículo pode ser compreendido tanto como conteúdo a ser trabalhado, como experiências de aprendizagens a serem vividas pelos educandos. Sem a pretensão de julgar uma ou outra concepção, segue afirmando que:

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. [...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA, 2007, p. 2)

Em vista dessas especificidades, Moreira (2007) considera que o currículo está para o coração da escola, pautando todo nosso fazer pedagógico. Seu maior e mais importante articulador é o educador que precisa se fazer presente desde a sua elaboração e discussão até sua materialização crítica e consciente na escola. A partir desse núcleo de pensamento, o autor evoca o importante deslocamento de foco, das relações entre currículo e conhecimento escolar para currículo e cultura, dada “preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social” (MOREIRA, 2007, p. 4). Demonstra com isso, o alcance das instituições de ensino e seus aparatos na medida em que também é uma organização social.

Arroyo (2011) volta-se para a práxis ao entender que currículo significa o conjunto de práticas que acontece na escola. Mudar tudo isso é mudar o currículo. A escola é mais do que o currículo, ela é cultura e está para além de um conjunto de conhecimentos, de práticas, de didáticas, de conteúdos. Nessa ideia, o currículo tem lógicas que organizam tempos, espaços, convívios, trabalhos, avaliações e rituais.

Moreira (2007) situa o conhecimento escolar como elemento central no currículo, por entender que a educação de qualidade se faz de conhecimento relevante para cada sujeito de modo a melhor conhecer e transformar seu próprio contexto. O define como “saberes [...] socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA, p. 4)”. Por âmbitos de referência temos, segundo esse pesquisador, o mundo do trabalho, saúde, atividades desportivas, as pesquisas científicas, movimentos sociais e o próprio exercício da cidadania (MOREIRA, 2007). Tais conhecimentos são descontextualizados de seus contextos de origem e recontextualizados para serem inseridos no currículo formal. Entretanto, Moreira faz o alerta por enxergar o perigo que aí reside: nessa ruptura entre a atividade escolar e as atividades próprias do campo de referência, há a seleção dos conteúdos por um grupo restrito (geralmente um grupo de profissionais de educação imbuídos de ideologias e que não decidirão neutramente) que ao descontextualizarem totalmente o conhecimento, contribuem para a ruptura com o mundo social onde foram construídos e funcionam. Conseqüentemente, “não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais” (MOREIRA, 2007, p. 8).

O processo descrito de descontextualização acaba por invisibilizar as tensões e conflitos surgidos ao longo da produção de conhecimentos, decorrentes da pluralidade cultural. Tensões essas que além de movimentar transformações, suscitam questionamentos críticos sobre o conteúdo que está posto como acabado (MOREIRA, 2007). Há ainda, a supervalorização na escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros, refletindo as relações de poder imbricadas nesse processo de seleção de uma saber pelo outro, como ressalta Moreira:

[...] se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA, 2007, p. 10).

Baldi (2013) soma a essa visão, acerca da escolha dos conteúdos, sua reflexão sobre as muitas operações de poder e a identidade ideal que são destacadas na estruturação curricular. Sua ponderação é no sentido de considerarmos o currículo um território dialético de subordinação e dominação, um *locus* de disputa dos movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Segundo Santos (1996) não podemos negar o conflito como se já o fez no modelo hegemônico (conhecimento regulação pela ordem) dentro dos espaços pedagógicos, há que concebermos e darmos espaço ao multiculturalismo. Disseminar essa ideia de hermenêutica diatópica, que preconiza a incompletude das culturas e busca maximizar a consciência deste aspecto, poderia se constituir em alternativa para a democratização de práticas sociais, saberes e subjetividades, conforme podemos observar no trecho destacado:

A coexistência de leituras tão discrepantes da nossa condição cultural contemporânea mostra só por si a turbulência a que estão a ser sujeitos os mapas culturais que serviram de base aos sistemas educativos modernos. [...] a hibridização é sempre uma troca desigual de reprodução, sob outra forma, a existência de culturas dominantes e culturas dominadas, enquanto a cultura global não é mais que a globalização de certas características específicas da cultura eurocêntrica. (SANTOS, 1996, p. 29)

Também, para Arroyo (2011) é necessário que se reconheça, nos processos educativos, essa relação de poder e que o espaço da educação precisa ser entendido nessa complexidade. Nessa relação de poder que, ilusoriamente, diz atender às necessidades e aos interesses do coletivo, inviabiliza-se aquilo que não é oficialmente reconhecido, em que o conhecimento do outro é popular, sem importância. Se esses conhecimentos são marginalizados, o currículo deixa de ser a expressão real de uma comunidade, de suas identidade e subjetividade, e passa a ser uma categoria abstrata, que atende aos ideais de uma parcela da sociedade. O foco agora é também na falta de reconhecimento dos sujeitos, reais, viventes. A luta atual não é mais só por escolarização e sim, também, por pertencimento social, movimento de afirmação que acontece na medida em que se valorizam conhecimentos vividos.

O educador que compreende além das dimensões citadas os modos pelo quais se dão a construção do conhecimento escolar possibilita uma “orientação cultural ao currículo” (p. 10), pois segundo Moreira (2007), no currículo reside tanto os manifestos de cultura como as disputas pelos significados que prevalecerão. Sobre a organicidade do conhecimento no currículo formal, retomamos em Freire o sentido essencial que a cultura ocupa aspecto tão suscitado por Moreira:

[...] a dialogicidade comece, não quando o **educador-educando** se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.[...] conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.[...] Para o educador – educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1983, p. 116 e 117)

No cotidiano de nossos discursos, pensamos o currículo apenas como compêndio de conhecimentos e a educação como algo que retirará brasileiros da subcidadania. Admitir a educação desta forma é negar o atual movimento dos coletivos que altera o lugar da escolarização. De acordo com Arroyo (2011), estamos falando de prática curricular com caráter político, síntese de saberes. É o conhecimento construído a partir do que somos, do que fazemos.

Dentre os princípios levantados por Moreira (2007) para construção de um currículo culturalmente orientado, alinhado ao dizer de Arroyo, encontramos o de “reescrever o conhecimento escolar” (p. 17) desvelando a história não contada, mas vivida. O confronto de diferentes enfoques e versões difundidas evidencia outras intenções, repressões, silenciamentos e exclusões não contadas oficialmente (MOREIRA, 2007). Ao considerarmos esse princípio de construção, abrimos caminhos alternativos para compreender realidades de violência, injustiça social, desrespeito, discriminações, tramas sutilmente ocultadas nas sociedades atuais.

A escola é chamada à desestabilização. Entremeada por culturas diversas e encarnadas na figura de seus educadores, não é aceitável que ela padronize abordagens, eternize encaminhamentos, e cristalice-se no tempo e espaço suas formas de atuar e pensar:

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante. (MOREIRA, 2007, p. 21).

Para Sacristán (1998) currículo é a expressão da práxis, muito embora não seja somente orientada pelas exigências curriculares, mas pelas intenções dos educadores e pelos significados trazidos pelos educandos. Compreende por currículo o instrumento regulador das práticas pedagógicas, que tanto condiciona a realidade educativa como também é constituído por “práticas dominantes” (SACRISTÁN, 2013, p. 10) da educação. Mesmo considerando que defini-lo é tarefa complexa, Sacristán o faz inicialmente dizendo que “o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores” (Sacristán, 2013, p. 10)

Sacristán (2013) sublinha que a cultura é objeto de trabalho de toda ação e instituição educativa e o currículo é a ponte materializada entre a sociedade e as instituições educacionais. Assim sendo, o autor assinala que no currículo estão presentes as culturas dos sujeitos de um determinado contexto político, social, econômico que o constituíram como tal. Dado isso, reporta a nós o questionamento da legitimidade de quem escolhe o que escolhe e por que escolhe esse ou aquele

conteúdo. Ou seja, é em decorrência desse aspecto que o currículo é considerado também por Sacristán, um território de disputa e discussão.

Não há neutralidade em seu texto dada que a sua construção toma por base as escolhas, os interesses de diferentes meios culturais culminando nas desigualdades sociais (SACRISTÁN, 2013, p. 13). No entanto, paradoxalmente entre o texto acabado e a materialidade desvelada nas práticas educativas, acontecem inúmeras transformações do conteúdo cultural ali impresso. O autor nos conduz a refletir que esse texto será interpretado na prática, gerando efeitos nos seus destinatários. Por isso, é fundamental a percepção do currículo enquanto processo inserido numa realidade que muda constantemente fora e dentro dos muros da escola.

Nessa perspectiva processual, as concepções de educação precisam ser constantemente revisitadas, o que remonta de um modo geral à perspectiva crítica de educação. Tal como examina Apple (2011) carecemos de “compreensão mais robusta” dessa visão para “construção minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado para envolver-se em tal processo”(p. 15). Essa compreensão consiste em admitir que “dinâmicas de dominação e exploração”, “estruturas de poder existentes” (APPLE, p. 16) impõem à educação: a retomada crítica de pressupostos epistemológicos e ideológicos, segundo Apple. Nesse raciocínio, se esmeraram grupos organizados em movimentos sociais de diversos países - como Coreia, Turquia, Inglaterra, países da América Latina, como o Brasil - contrapondo ao ordenamento colonial estabelecido relativo a questões de raça, classe e gênero.

O que se quer evidenciar são “as formas de poder na educação” (APPLE, p. 21). A pressão exercida pelas lutas dos movimentos sociais recriam identidades, resgatam “os despossuídos” para uma atuação e participação mais democrática em suas comunidades, buscando alternativas frente às agendas neoliberais e conservadoras. Se a escola reproduz relações sociais e culturais, será nela também que observaremos além de conflitos, a possibilidade de um fazer educativo mais politicizado, resultante da influência dos esforços dos movimentos sociais (APPLE, 2011).

Observadas as proporções culturais constituintes do currículo, podemos compreender os caminhos que levam à inserção da EDH, enquanto eixo estruturante, em alguns currículos escolares. A análise de Magendzo (2006) com referência ao currículo e EDH circunda em torno de que ela influi também no clima organizacional. Portanto, não há que se falar de conteúdos curriculares de direitos humanos que sustentem explicitamente conceitos e ideias de respeito à dignidade, às liberdades, à formação ativa e cidadã, e manifestar práticas educativas autoritárias, imbuídas de pensamentos discriminatórios, rotinas que aniquilam a criatividade e excluem a participação (MAGENDZO, 2006, p.34).

É determinante que os educadores compreendam as diferentes concepções curriculares, os alcances e implicações de uma educação crítica e emancipadora para identificar no currículo seu potencial de reproduzir e sustentar sistemas de poderes e legitimar conhecimento (MAGENDZO, 2006, p. 61). A pedagogia em EDH está centrada na observação de estruturas de poder existentes dentro e fora do sistema educativo. Essas estruturas devem proporcionar aos educandos o poder e o controle de suas próprias aprendizagens, emancipando-os de toda forma de dominação e/ou opressão social.

Apple (2011) aponta a partir da análise de experiência da Escola Cidadã em Porto Alegre, que não somente os educandos são afetados pelas transformações decorrentes das lutas dos movimentos sociais que tentam obstruir políticas conservadoras e excludentes, mas também os “agentes do estado” são educados, diria que pressionados, pelas realidades postas por esses grupos e que resultam daí reformas organizacionais e curriculares (APPLE, 2011, p. 24 e 25). Sendo assim, reafirmamos o quão vital é o compromisso ético dos profissionais da educação nos diferentes níveis.

As escolhas feitas, concernentes desde os conhecimentos até as ordenações de trabalho usadas, sem amparo democrático, reverberam drasticamente em sala de aula. Portanto, a participação do docente não se limita àquele espaço, lhe diz todo respeito o que acontece e é decidido em outras instâncias educacionais e políticas. Por isso, lembra Freire “[...] para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais

em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.” (FREIRE, 1983, p.121)

Magendzo (2006) expõe que a Educação em Direitos Humanos - EDH, uma vez incorporada ao currículo da educação formal, deve assumir caráter transversal numa perspectiva de formação cidadã, para vida e para o exercício democrático. Os conhecimentos formadores da EDH se constituem como saberes instrumentais, tanto na formação citada, como para ação e intervenção social. A EDH, ao perpassar o currículo, pode contribuir para emancipação dos sujeitos de direitos mirando a justiça social.

No PNEDH de 2006 encontramos as primeiras menções de transversalidade da EDH com objetivo de permear todas as ações pedagógicas da formação dos profissionais aos projetos políticos pedagógicos das escolas (PPP):

[...] propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);”

“a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (PNEDH, 2007, p.23)

Zenaide (2008) diz, ao examinar o processo de construção e os subsídios de saberes e práticas educativas no campo dos direitos humanos, como a articulação entre saberes e experiências da educação formal e informal, estabelecidos com

diálogo, têm dado conta da pluridimensionalidade da EDH. As relações sociais, tensões, ações culturais e políticas, e outras experiências educacionais vindas de fora dos muros da escola, aproximam a realidade emergida por meio dos seus sujeitos demonstrando a inviabilidade de se tratar disciplinarmente dessa modalidade de educação. Por isso, afirma:

A prática de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos em cada situação concreta requerem níveis diferenciados de conhecimentos da realidade e dos contextos. Quaisquer olhar disciplinar limitar-se-á uma leitura reduzida da realidade, dos fatores e dos elementos presentes. Só uma ação interdisciplinar baseada no diálogo e na competência prática poderá avançar numa leitura mais abrangente das questões enfrentadas.[...] a transversalidade dos direitos humanos seria seu atravessamento em todo um conjunto das práticas sociais e institucionais, e no campo educativo, para além das disciplinas afins, envolvendo todo o processo político pedagógico nas suas dimensões atitudinais, cognitivas e comportamentais e nas suas distintas formas e práticas educativas. (ZENAIDE, 2008, p.9 e 10)

Zenaide (2008) explicita que o alcance da transversalidade nas práticas educativas pode ser observado ainda na escolha de estratégias e metodologias apoiadas em direitos humanos. Dos métodos de aprendizagem que merecem destaque, apresenta aqueles que, centrados nos educandos, promova um ambiente de confiança para auto expressão dos indivíduos, de segurança, de respeito mútuo e de solidariedade.

Conforme Silva (2010b) a educação em direitos humanos muito embora se alicerce na contextualização de questões econômicas, sociais e culturais, não se limita a isso. A educação abarca também conteúdos como a história dos processos de luta e violações, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, diversidade religiosa, educação democrática, que por sua vez estão interconectados tanto com os diversos conteúdos curriculares quanto com o exercício prático deles. Segundo ela, esses conhecimentos precisam ser apreendidos mirando o desenvolvimento de valores éticos. Dessa forma, a transversalidade da EDH não diz respeito somente à transversalidade curricular, perpassando, integrando e dialogando criticamente com conteúdos de áreas diversas. Essa transversalidade consiste em incluir no PPP princípios de EDH, viver práticas pedagógicas democráticas, a abertura para inovação das práticas a fim de que acompanhem a modernização do ser humano,

valorizar além das aprendizagens cognitivas as sociais e afetivas, respeitar e fomentar importância de aspectos culturais e artísticos.

Nesse sentido, o currículo tomado como documento identitário, poderá contribuir para o devido alcance da comunidade escolar local. Para tanto é fundamental o entrelaçamento entre ele e o Projeto Político Pedagógico (PPP) (SILVA, 2005).

Na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) encontramos as bases legais da gestão democrática como princípio para o ensino público. Mesmo com tal previsão, sua efetivação é regida por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Para que a gestão promova uma escola verdadeiramente autônoma é imprescindível que aconteça a participação ativa dos seus membros nos diversos espaços e tempos daquela instituição (CHAGAS e PEDROZA, 2012).

Previsto na LDB (1996), o PPP é a materialização democrática em sua dimensão pedagógica de um ideal de educação (CHAGAS e PEDROZA, 2012). De acordo com as autoras, é no PPP, norteador do trabalho escolar, que serão organizadas as estratégias, meios materiais e simbólicos, que atribuirão qualidade à educação, considerando características de uma realidade específica. Por isso, se traduz como outro instrumento que precisa contar com a participação de todos aqueles que compõem o processo educacional.

Nos apontamentos suscitados por Chagas e Pedroza (2012), com base em estudo feito na rede de ensino público do DF, além de se constituir como instrumento democrático, o PPP possui caráter dinâmico na medida em que inova as práticas pedagógicas em conformidade com o vivido pelos indivíduos. Mesmo sendo o resultado das ideias, concepções de mundo e interesses de um determinado grupo escolar, o PPP uma vez compreendido como produto acabado não passará de um recorte no tempo e espaço das formas de ser e pensar. Significa dizer que: “Esse projeto não está alheio ao que acontece no cotidiano, é pensado e repensado [...]” (CHAGAS e PEDROZA, 2012, p. 39).

Para Veiga (2003) é importante considerarmos duas perspectivas ao tratar de projeto político pedagógico, são elas: inovação regulatória e inovação emancipatória. A primeira assume significado descomprometido com seus agentes,

com processo e com contexto social mais amplo. Preocupa-se com o produto final e acabado, uniformizando ideias, tentando garantir padronização de qualidade institucionalmente posta. As inovações consistem em novas normas e técnicas instituídas e não construídas, no sentido de fora para dentro e não gerado de dentro pra fora como fruto da reflexão do processo vivido pela maioria dos seus participantes. No dizer de Veiga essa perspectiva de projeto resulta em perpetuar o já existente, porque é descontextualizado, “[...] nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 271).

A segunda inovação, emancipatória, firmada no diálogo entre saberes locais e todos os seus envolvidos, busca transpor dicotomias que distanciam sujeitos e suas realidades. Veiga (2003) define que o projeto político pedagógico de inovação emancipatória consiste em:

[...] é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. [...] é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275)

Dessa forma, no entender de Veiga (2003) as instituições educativas devem problematizar questões demandas de suas realidades por meio do projeto político pedagógico de inovação emancipatória. As rupturas epistemológicas advindas de escolhas coletivas poderão favorecer inovações de valores, renovação do trabalho pedagógico e verdadeira gestão democrática.

Encontramos nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013) orientação similar a de Veiga (2003), que a escola articule todas as suas ações democraticamente, ou seja, observe com compromisso o que estabelecido pelo Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, sobre a gestão democrática e seus princípios “da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2013, p.149). A preocupação é que para além do disposto na forma de lei, aquilo a

que se pretende formar, a cidadania democrática e dialogada, permeie todos os níveis do fazer pedagógico, onde a democracia possa ser vivida e desenvolvida também nos processos administrativos educacionais e com significativa participação da comunidade.

Wanderer e Pedroza (2010) ressaltam, a partir de uma experiência de atuação do psicólogo escolar na elaboração do PPP, o quão democrático deve se constituir este instrumento. Os conhecimentos provenientes de conteúdos historicamente acumulados e institucionalmente organizados devem ser referendados a partir das vozes, crenças, visões de mundo, de humano, de política e de educação do grupo que compõe a equipe escolar. Assim, as autoras ponderam que o PPP “não é apenas um conjunto de planos e projetos de professores, nem um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa; mas um produto específico que reflete a realidade da escola, [...]” (WANDERER; PEDROZA, 2010, p. 2).

Oferecer um currículo que contemple teoricamente a perspectiva crítica, comprometido transversalmente com temáticas que circundam na periferia do conhecimento como diversidade, sustentabilidade, cidadania e EDH, é um ponto. Outro ponto é atingir e envolver nesse processo um público que talvez não se reconheça no documento. A estrutura pode estar totalmente repaginada, mas seu processo de construção uma vez não sedimentado em princípios democráticos e históricos pode perpetuar velhos ranços que favorecem dialeticamente poderes do Estado. São os chamados conhecimentos pré-fixados, conteúdos ainda em grades, que segundo Arroyo (2011), não entram e nem saem, é conhecimento consagrado, ainda que ultrapassado.

III. OBJETIVOS DA PESQUISA

Entendemos que uma proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH) só será desenvolvida por meio de um trabalho compartilhado envolvendo todos os protagonistas do processo educativo, pois essa temática não cabe em uma disciplina, ela é vivida no cotidiano, perpassando valores e visão de mundo. A EDH apresenta novas perspectivas, novos saberes pedagógicos que favorecem o reconhecimento social em prol da cidadania. Por sua vez, o currículo poderá viabilizar esses novos horizontes pedagógicos implicados na construção de conhecimento mais humanizado.

Considerando a escola como o principal ambiente de aprendizagem sistemática e de socialização para criança, além da família, é importante compreender quais princípios, valores e visões de mundo estão presentes num Projeto Político Pedagógico integrado ao currículo escolar, pois segundo Silva (2005), a prática curricular deve ser considerada em seu contexto social e político, sendo que em torno dele giram diferentes significados:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p.150)

A partir de tais considerações, este estudo teve por objetivo geral compreender a implementação do Currículo em Movimento no 4º ano do Ensino Fundamental com vistas à Educação em e para os Direitos Humanos – EDH e os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a organização do trabalho pedagógico em Educação de Direitos Humanos no 4º ano da referida escola, a partir do Currículo em Movimento;
- b) Compreender as concepções de um educador do 4º ano do Ensino Fundamental e da equipe de Coordenação sobre Currículo em Movimento e Educação em Direitos Humanos;
- c) Analisar a integração do Currículo em Movimento com o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola;

IV. METODOLOGIA

4.1 Pressupostos Metodológicos

Para atingir os objetivos pretendidos, adotamos nesta pesquisa o modelo teórico – metodológico de natureza qualitativa. O enfoque qualitativo permitiu que avançássemos para além da descrição, onde os sujeitos da pesquisa puderam ter contemplados suas concepções em seus contextos e assim, pudéssemos alcançar os objetivos desse estudo.

Segundo Lüdke e André (1986), pela abordagem qualitativa o pesquisador estabelece um contato estreito e direto com os fenômenos em seu contexto natural, ou seja, com a situação em estudo. Obtêm-se informações descritivas, verifica-se um determinado problema enquanto processo e não produto, que se manifesta em atividades cotidianas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa ao considerar a perspectiva dos participantes permite capturar a dinâmica de pressupostos reais dos sujeitos, suas ações e condições materiais de vida, que servirão de informações importantes para posterior análise (NETTO, 2011). O viés qualitativo do nosso trabalho favoreceu acessarmos significados e motivações dos entrevistados acerca do Currículo em Movimento, da transversalidade do eixo de Educação em Direitos Humanos e, ainda, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola.

Outro aspecto relevante diz respeito à escolha dos participantes. Minayo (1996) chama atenção que essa escolha há de considerar a significativa vinculação com o problema a ser investigado. Em nosso caso o objeto de análise - a implementação do currículo – é carregado de significados sociais e políticos. Sua materialidade só é auferida para vida quando pensado, articulado e praticado pelos sujeitos envolvidos nesse cenário.

Diante disso, observamos que ciência, segundo Bachelard (2009), tem que partir de quatro premissas: homem, sociedade, cultura, natureza. Toda ciência é humana, pois é construída por ele. A cultura perpassa a Ciência. O modo de pensar o objeto de pesquisa para além da aparência, imediata e empírica se figura como objetivo do pesquisador de se pautar em apreender como processo o objeto, este que está envolto a um movimento real. O conhecimento da vida cotidiana permite a aproximação do pesquisador ao objeto tal como ele é na sua existência real e

efetiva. E isso não significa neutralidade, mas objetividade do conhecimento enquanto instância de verificação da verdade que é a prática social e histórica.

Apresenta ainda Bachelard (2009):

[...] de fato a objetividade científica só é possível se inicialmente rompemos com o objeto imediato, se recusamos a sedução da primeira escolha, se detemos e refutamos os pensamentos que nascem da primeira observação. Toda objetividade devidamente verificada, desmente o primeiro contato com o objeto. Deve em primeiro lugar, criticar tudo: a sensação, o senso comum, inclusive a prática mais constante, e finalmente a etimologia, pois o verbo feito para cantar e seduzir, raramente coincide com o pensamento. O pensamento objetivo deve ironizar, pois sem isso não se assume uma atitude verdadeiramente objetiva. A antipatia prévia é uma saudável precaução. Quando se trata de estudar os homens, semelhantes, irmãos, a simpatia é a base de tudo. (BACHELARD, 2009, p.2)

Dentro dessa ótica, Marx (1996) apontou a realidade como referência, uma vez compreendida com sua existência objetiva, será uma verdade referendada pela prática social, movimentada pelas contradições que lhe atribuirão caráter histórico. O objeto de pesquisa tem existência objetiva, em que a existência deste independe da consciência do pesquisador. Assim, compreendemos a escola constituída de pressupostos reais, com ações e condições materiais de vida (NETTO, 2011) advindo de integração orgânico –social, produto de realidade sócio – histórica, veículo de regulação e emancipação, em que vive-se situações de disciplina e libertação, determinada e determinante de uma sociedade que atribui significados, e que também, por vezes, reforça as desigualdades sociais e exclusões, de tal forma que consideramos a escola a materialização de um processo dialético revestida de dimensão histórica-social.

O pesquisador reproduz em seu pensamento a estrutura dinâmica do objeto de pesquisa. Objetivo do pesquisador seria o de ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, apreendê-lo como processo. A reprodução será correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao seu objeto (MARX, 1996).

Por essa perspectiva, a objetividade do conhecimento teórico teria sua instância de verificação de sua verdade na prática social e histórica. Disso, culminaria a aproximação dialética de tentativa de captar a realidade de fluxo permanente por categorização (RICHARDSON, 2007).

O papel do pesquisador é de inteira participação nesse processo, sua consciência deve ser o de totalidade, com o fim de construir pensamento e conhecimento capazes de lidar com o real. Assim, pesquisar em Educação, segundo tais premissas é se incorporar de valores, particularidades do ser humano, discussões, sem fragmentar a realidade, simplificar o complexo, separar o inseparável, validando a multiplicidade e a diversidade.

4.2 Contexto e Participantes

O presente trabalho foi realizado na rede pública de ensino do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião – CRE/São Sebastião- SEEDF, em escola classe, com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. O estudo ocorreu um ano e onze meses após o Currículo em Movimento da Educação Básica - ter sido publicado (dezembro de 2013) e destinado à implementação (2014) na referida rede de ensino.

É importante também fazermos constar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, foi construído em março de 2015, a partir de um modelo fornecido pela Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB (à época assim denominada), que norteava a elaboração de todos os PPP das escolas e que deveriam referendar o currículo vigente. Essa pesquisadora foi participante do processo, lotada à época na SUBEB, mais especificamente na Coordenação de Ensino Fundamental – COENF. Por essa prerrogativa, pudemos ter ciência de que o encaminhamento de fornecer um modelo para elaboração dos PPP, foi em virtude de uma solicitação dessa subsecretaria em analisar os projetos que vinham sendo desenvolvidos na rede a partir do currículo. Acontece que diante do recebimento de projetos sem a padronização almejada, decidiu-se instituir um modelo a ser seguido.

Segundo descreve esse PPP, a Região Administrativa (RA) de São Sebastião - XIV teve sua constituição originada na produção de tijolos, fornecendo material para a construção de Brasília. Inicialmente a região era conhecida por *Agrovila São Sebastião*. Em 1993, essa localidade passou a ser reconhecida por RA- XIV, através da Lei nº. 167 de 25 de junho de 1993 (PPP da escola, 2015).

A escola onde realizamos a pesquisa foi criada em 21 de dezembro de 2001 e seu funcionamento a partir de fevereiro de 2002, regulamentada pela Portaria nº 153 de 17 de junho de 2003. No ano de 2015, a referida instituição de ensino contava em seu quadro como recursos humanos com 34 professores regentes; 2 Coordenadores Pedagógicos; Diretora; Vice- Diretora; uma Supervisora; Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA, com uma psicóloga e uma pedagoga; Serviço de Orientação Educacional – SOE; uma educadora em Sala de Recursos, cujo atendimento era voltado a inclusão de educandos; Merendeiros; Secretário; Serventes de Serviços Gerais e Vigilantes (PPP da escola, 2015).

A escola possui a seguinte estrutura: 17 salas de aula, 1 sala de leitura adaptada, 1 sala para os docentes coordenarem, 1 copa, 1 sala para EEAA, 1 sala para o SOE, 1 sala de Recursos, 1 depósito, 1 sala de direção, 1 sala para os professores, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 sala para o Administrativo, 2 banheiros para os professores, 2 banheiros para os estudantes, 2 banheiros para os servidores, 1 guarita, 1 copa para servidores, 1 depósito para material de limpeza e outro para gênero alimentícios, 1 pátio coberto e outro externo, 1 estacionamento fechado e um espaço adaptado para aulas de informática desativado. Já atenderam Educação de Jovens e Adultos – EJA e também as antigas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente atende o Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Iniciais, Ensino Especial - DMU e TGD, além de educandos com Necessidades Educacionais Especiais inclusos no ensino regular. Atende a 820 estudantes, distribuídos em 7 turmas de 1º ano; 6 turmas de 2º ano; 8 turmas de 3º ano; 4 turmas de 4º ano; 7 turmas de 5º ano; 1 turma de DMU e uma turma de TGD (PPP da escola, 2015).

Observamos que a instituição de ensino conta com uma boa estrutura física bem como materiais de apoio. As áreas destinadas às atividades de recreação possuem espaço favorável e condizente de modo a atender as necessidades das crianças, embora não muito exploradas para esse fim por parte dos educadores, que em sua maioria permanecem sentados, ao redor de uma mesa de concreto embaixo de uma árvore. A escola não conta com um parquinho. No chão do pátio, observamos algumas pinturas, um pouco apagadas pelo desgaste do tempo, que pareciam propor brincadeiras de “Amarelinha” e “Minhoca”. Encostada na parede

do pátio, uma mesa de ping pong, que integra atividade, conforme consta no PPP, denominada de *Recreio Legal*.

Do PPP da escola constam alguns projetos de ensino, como a própria equipe assim os denominou, são eles:

- *A família na escola*: (responsável SOE) propõe resolução de conflitos e melhoria da qualidade de educação por meio da participação da família na escola;

- *Resgatando Valores*: (responsável SOE) propõe reconhecimento da importância pelos estudantes de valores sociais e familiares;

- *Hora do Semear*: (responsável SOE) propõe que educadores e educandos, responsáveis e demais servidores reflitam sobre o amor de Deus, para mudar atitudes nas relações interpessoais, respeito mútuo e cultura de paz.

- *Descobrimos Escritores*: (Educadora específica) visa despertar o interesse dos educandos pela escrita de diferentes gêneros textuais e a compreensão de suas capacidades criadoras.

- *Semana Literária*: (Educadores e educandos do 1º ao 5º ano) propõe o reconhecimento da diversidade de gêneros textuais objetivando o gosto pela leitura e escrita pelos educandos. Acontece durante uma semana, sendo que no último dia realizam-se apresentações sobre os gêneros desenvolvidos.

- *Projeto Livro Amigo- sacola viajante*: (Educadores e educandos do 1º ao 5º ano) acontece o empréstimo de livros ao educandos que leem e registram sua histórias com a participação dos familiares, após compartilham a experiência com os colegas de turma.

- *Recreio Legal*: propõe a diminuição de acidentes com os educandos no horário do recreio sob a supervisão do educador regente da turma, que oferece materiais como bola, bolinhas de ping pong e os orienta quanto ao uso.

- *Planejamento mensal*: (Docentes e Direção Pedagógica) reuniões pedagógicas mensais para realizarem planejamento mensal do mês subsequente, objetivando a organização do trabalho pedagógico.

Participaram deste estudo Educador do 4º ano, Supervisora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos, Diretora e Orientadora Educacional, alguns dos profissionais vinculados ao processo de ensino-aprendizagem e à perspectiva de promoção da Educação em e para os Direitos Humanos. Nossa intenção, inicial era envolver também como sujeitos da pesquisa os educandos da própria turma pesquisada, adotando como procedimento, além das observações, oficinas com as crianças. Porém, durante as observações não tivemos tanta abertura para a realização dessa proposta em decorrência da rotina ali estabelecida.

Tabela 1

Informações dos participantes da pesquisa

Nº	Sexo	Idade	Formação	Função na escola
1	M	49	Mestrado Profissionalizante	Professor de Anos Iniciais
2	M	29	Mestrando	Coordenador Pedagógico
3	F	26	Não informado	Coordenadora Pedagógica
4	F	44	Pós graduada – Especialização em Orientação Educacional	Supervisora Pedagógica
5	F	42	Não informado	Diretora
6	F	53	Não informado	Orientadora Educacional

Fonte: APÊNDICE – C -Ficha de entrevista preenchida pelos participantes.

4.3. Procedimentos

A opção pela regional de ensino São Sebastião foi também de não constituirmos custos para a pesquisa, mas principalmente por já conhecermos a comunidade, uma vez que essa pesquisadora compusera o quadro docente dessa CRE. Como bem pondera Neto (1999), para não se configurar obstáculo, foi importante ter já construída uma aproximação com as pessoas selecionadas a participarem do estudo.

Gil (1989) ressalta que a observação como método, como procedimento científico, acontece à medida que [...] serve a um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada; é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais; é submetida à verificação e controle de validade e precisão (GIL, 1989, p.103). A observação permite por meio dos sentidos a percepção direta da realidade.

Segundo Gil (1989) entende que o pesquisador, na observação participante, integra como membro o grupo ora pesquisado. Assim, enquanto membro de uma certa comunidade pode acessar mais rapidamente informações que fazem parte do âmbito mais privado os pesquisados.

Tomando por base Poupart (2008), as entrevistas podem acessar as diferentes realidades sociais, podendo ser apreendidas no complexo jogo das interpretações oriundas do discurso. Poupart, assim como Neto, também considera que esse instrumento é privilegiado por permitir entrada à experiência dos atores sociais, que em combinação com a observação, constitui meio de perceber suas práticas e os sentidos que dão a elas. É também uma forma de dar a palavra a quem por vezes não a tenha.

Triviños (1994) considera que a entrevista semi-estruturada se constitui como umas das formas de maior prevalência em pesquisas sociais, por favorecer a liberdade e espontaneidade necessárias a uma rica investigação, além de oferecer novas hipóteses no campo à medida que se recebe respostas dos sujeitos. Por isso, consideramos que tenha sido relevante a opção pelo educador de 4º ano efetivo, seguindo o apontamento deste autor quanto a significância dos entrevistados.

Após as referências conceituais, adotamos como procedimentos dessa pesquisa a observação participante e sistemática, e entrevistas semi-estruturadas. No que concerne à entrevista semi-estruturada, um conjunto de questões-guias

(APÊNDICE - C) foi elaborado para os participantes implicados no processo da prática desse currículo.

Diante da intensa rotina da escola, bem como das diversas demandas que surgiam no decorrer de cada turno, restou entrevistarmos os profissionais em momentos de brechas. Em grande parte, os entrevistados não dispunham de muito tempo para se debruçarem às entrevistas. Ainda sim, se dispuseram com muita cordialidade a responder às questões levantadas pela pesquisadora.

As entrevistas, em sua maioria, ocorreram em turnos contrários aos de atuação dos entrevistados e em outros momentos, em pequenos intervalos. Tiveram duração em média de quarenta a cinquenta minutos. Ao término de cada entrevista, percebemos menos constrangimento por parte de alguns entrevistados, ao relatarem percepções outras que não reveladas durante a gravação da entrevista.

Fizemos a opção por uma turma de 4º ano em que o educador era professor efetivo (docente que ocupa cargo em exercício permanente, com ingresso por meio de concurso público). A escolha desse e dos demais sujeitos foi uma tentativa de privilegiar aqueles que participaram das etapas de elaboração do Currículo em Movimento e posteriormente, estivessem desenvolvendo a sua implementação e reconstruindo PPP da escola.

As entrevistas semiestruturadas foram importantes para dar alguma voz aos protagonistas desse processo e compreendermos parte da implementação deste instrumento, o Currículo em Movimento da rede de ensino público do DF, um dos objetivos dessa pesquisa. Tanto a proximidade social quanto a linguagem da pesquisadora, consequência de também ser educadora tal qual os pesquisados, permitiu – nos durante as entrevistas, observarmos pouca familiaridade com algumas questões, principalmente as concernentes aos direitos humanos, educação em direitos humanos – EDH e eixos transversais.

Para as observações, utilizamos um plano de observação, um roteiro (APÊNDICE – B) que norteou inicialmente aspectos a serem destacados e posteriormente, corroborou para o controle de informações na análise e sua sistematização. Com base no roteiro elaborado, sem contudo nos limitarmos a este instrumento, realizamos as observações predominantemente em sala de aula, durante um mês e meio, no período correspondente a segunda quinzena de outubro

a novembro de 2015. Os momentos de observação consistiram em duas vezes por semana na permanência da pesquisadora na escola durante o turno matutino.

Procuramos observar outros espaços e tempos de atuação dos participantes citados na pesquisa. Alguns desses momentos observamos o momento da coordenação pedagógica, não sendo possível observar muito desse momento em decorrência das atividades que estavam sendo desenvolvidas e da adesão à greve por parte dos docentes. Esse espaço foi bastante tomado para a reorganização do calendário e planejamento de aulas a serem repostas.

Outro espaço e momento observado foram os recreios, os momentos de lanche, acesso aos banheiros pelas crianças, um momento de empréstimo de livros e um momento do projeto *Resgatando Valores*. A observação dos recreios, espaço externo à sala, serviu para que ao menos nesse momento, pudéssemos estabelecer um contato mais próximo junto às crianças de maneira mais livres do direcionamento dado pelo Educador em sala e também, percebermos os modos de convívio uns com os outros e destas com o Educador, a forma como interagem fora de toda a sistematização de sala de aula. Além, de verificarmos o desenvolvimento de atividades decorrentes do projeto político pedagógico. Sobre isso, de todos os projetos que constavam no PPP da escola, não constatamos nos dias observados a prática dos mesmos.

Apesar de desde o início compreendermos e adotarmos a visão de que as crianças enquanto educandos, enquanto sujeitos participantes, ativos e sociais, são os verdadeiros referenciais empíricos, não foi possível uma proximidade maior dessa pesquisadora para qualificar suas falas.

V. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Neste estudo buscamos sustentar tanto na delimitação teórica quanto na proposta metodológica utilizada, a perspectiva da práxis, para compreendermos a realidade de implementação do currículo. Para esta pesquisa, partimos da experiência profissional da pesquisadora, inserida no mesmo contexto da rede pública de ensino ora pesquisado.

Do processo de reformulação curricular, surgiram inquietações que impulsionaram a um estudo que pudesse por meio da voz dos meus pares, compreender como o novo currículo tem sido experienciado por esses sujeitos na escola. Sempre com vistas à prática, foi importante conhecer o que esse novo currículo, assentado no eixo transversal de Educação em e para os Direitos Humanos e Cidadania, trouxe para a rotina da escola. Importou conhecer o contexto social vivido pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo para então, observar a possibilidade de materialização do currículo em tela.

Os primeiros contatos da pesquisadora com a escola ocorreram em virtude de também ser professora de Educação Básica da SEEDF, lotada originariamente na Coordenação Regional de Ensino (CRE) de São Sebastião e, posteriormente, no Núcleo de Anos Iniciais – nível central. A princípio, o que poderia soar como um facilitador para a minha introdução naquele ambiente escolar, não foi suficiente para acessar todos os espaços, profissionais e os estudantes. Aliás, junto aos estudantes da turma do 4º ano, pude apenas observar, de modo que minha presença não interferisse na rotina e nem nas atividades propostas pelo educador.

Opostamente, nas entrevistas realizadas, o discurso dos profissionais se apresentava amistoso e fluído à medida que a pesquisadora fazia as perguntas. Mesmo com a pesada demanda de ordem burocrática, os profissionais demonstraram comprometimento e zelo nas construções de suas respostas. Percebemos que a presença da pesquisadora incomodava nos momentos de observação, por mais que tentasse se colocar no ambiente discretamente em um canto.

As categorias foram levantadas a partir das falas dos profissionais nas entrevistas semi-estruturadas e também, das observações realizadas por essa

pesquisadora, em sala de aula e algumas atividades externas à sala. Alicerçamos o aporte teórico e os agrupamentos de análise deste capítulo, partindo das informações empíricas apresentadas pelos entrevistados quanto as suas concepções de educação, educação em e para os direitos humanos, currículo e projeto político pedagógico.

A apresentação dos resultados foi dividida, com base no roteiro de observação utilizado e na condução das entrevistas, nos seguintes grupos:

- a) Concepções de Educação dos educadores e a práxis;
- b) Concepções de Educação em e para os direitos humanos pelos educadores e sua práxis;
- c) Currículo em Movimento e o Projeto Político Pedagógico da escola.

5.1 Concepções de Educação dos educadores e a práxis

Nesta categoria agrupamos as explicações dos entrevistados sobre como compreendem Educação. Em geral, os pontos de vista sobre essa temática, expressa nas falas, evidenciaram visões atreladas às suas respectivas atuações na escola e os modos que ela acontece naquele ambiente educacional. Buscamos ao longo das entrevistas identificar um pouco mais dessa compreensão, que não se reduz a uma simples definição, mas que se estende, dentre outras coisas, às formas de articulação do currículo e PPP; valorização dos saberes dos educandos; a importância atribuída aos conteúdos programáticos e como são trabalhados; visões que perpassam as relações e a própria práxis.

As entrevistas ocorreram nos primeiros momentos da pesquisa. A pesquisadora iniciou com o seguinte questionamento: *“O que você compreende por educação?”*

“No sentido amplo, eh, significa a educação integral do cidadão, é onde vão perpassar valores, é onde ele vai, a gente vai mediar conteúdos programáticos também, transformar um pouco a realidade que eles estão inseridos. Então, educação é transformação, é uma visão ampla dele ser humano, como cidadão, e dele para com a sociedade. Educação para mim é isso, é um processo formativo em que vários aspectos são abrangidos, no caso.” (Coordenadora Pedagógica)

Observamos aspectos importantes no depoimento da Coordenadora que se referem à visão transformadora da educação sobre a realidade vivida, a integração dos conteúdos e cultura, que na visão de Snyders (1989), dinamizam o conhecimento escolar socialmente. No entanto, apesar dessa perspectiva consistir numa articulação de dimensão política pela ação do educador uma vez que vê o educando enquanto cidadão também, ou seja, ser humano para além dos muros escolares, não abandona uma visão unilateral de sujeito.

Inferimos, a partir das informações das entrevistas, que somente os educandos são vistos nesse processo como alguém que tem a receber, que precisa ser formado, constituído cidadão. Ferreira e Bittar (2008) ao examinarem a dimensão humanista de educação a luz de Marx e Gramsci, refletem que a formação intelectual pensada unilateralmente e oferecida como privilégio redentor ao outro, é uma formação alienante.

“No sentido mais simples do conceito, seria a transmissão do conhecimento. Acho que, a partir daí, a gente parte para várias vertentes, desde articulação com os conhecimentos, de várias áreas, até a mediação da criança com o aprender, com seu próprio desenvolvimento.” (Coordenador Pedagógico)

Freire (1983) chama essa educação de intelectualismo alienante. No processo educativo são sujeitos em formação tanto educadores como educandos. “Não há docência, sem discência” (2015, p. 25). Pontua que o autêntico educador abandona a visão de educando como objeto, se percebendo tão incompleto quanto aquele que toma por aprendiz. Compreendemos que a consciência de sua incompletude possibilita a resignificação constante da sua práxis enquanto educador compromissado com a transformação e a liberdade.

“Troca de experiências, ehh..., de regras de educação, de direitos, deveres, obrigações, de...troca de experiência de conhecimento, isso; uma troca de conhecimentos, educação pra mim é uma troca de conhecimento e experiência” (Educador 4º ano)

Embora tenha declarado no depoimento, o entendimento do Educador sobre conceber educação como troca de experiências, a rotina desenvolvida em sala de aula revelou outras formas de educação concebida por ele. A partir das observações em sala de aula, podemos examinar o caráter excessivamente expositivo das aulas

ministradas pelo educador. A abordagem dos conteúdos curriculares, em que pese seu maior foco de atuação, era desenvolvida sem qualquer contextualização e sem sondagem prévia dos saberes das crianças. Percebemos que a ausência de um ambiente favorável para investigação da função e aplicação do conhecimento posto, compromete o maior envolvimento e participação daquelas crianças.

Verificamos essa característica pouco dinâmica e muito expositiva, por exemplo, no desenvolvimento do assunto sobre classes gramaticais: substantivos e adjetivos pátrios. O trato do assunto teve início no quadro, onde o educador escreveu “Adjetivos Pátrios”. A ordem era para que as crianças copiassem em seus cadernos. Para tanto fez uso de palavras aleatórias, desvinculadas de qualquer contexto próprio do universo dos educandos, retiradas de exemplos de antigos livros didáticos. Além do uso de abreviaturas nos enunciados das atividades no quadro, que sem explicações prévias, geravam muitas dúvidas nas crianças. A participação delas ocorreria apenas quando o educador solicitasse que distinguíssem substantivo de adjetivo, com o intuito de averiguar o quanto haviam memorizado do conceito que ele “deu”. Ocorreria, pois não foi oportunizado a interação, uma vez que o próprio educador respondeu ao que acabará de perguntar. Essa forma de proceder era bem recorrente, sendo observada em outros momentos de introdução ou de continuidade dos conteúdos.

Depreendemos diante de tais informações, que as dificuldades de algumas crianças apresentadas nas avaliações, dentre questões de outra ordem, e a tão falada falta de interesse, assuntos pautados no Conselho de Classe, podem encontrar respostas nessas formas de ensino, que perseguem a sistematização de conteúdos como fim em si mesmo. Freire (1983) enfatiza que o diálogo autêntico se dá quando o educador busca na realidade mediatizadora o conteúdo programático. Porém, da sala de aula observada, o distanciamento com os quais são apresentados os conteúdos escolares em relação a situações da vida diária das crianças, as que fazem sentido pra elas e a organização do trabalho pedagógico esboçado por aquele educador, reforçam a ideia de controle e hierarquização sobre o conhecimento que é administrado e priorizado. Ainda a respeito da abordagem do conteúdo, notamos que seu manejo sempre estava voltado para semana de provas, conhecimentos para as provas.

A supervalorização do instrumento avaliativo como fim em si e classificatório foi observado também na fala da Supervisora:

“O pai quer o tradicional. Por mais que a gente tente trabalhar de forma integral, o pai quer prova. Infelizmente o tradicionalismo tá falando mais forte, que toma tempo do professor, por mais que ele saiba do desenvolvimento do aluno, precisa mostrar pro pai com prova. Em quantidade de conteúdo, em avaliações, em correria mesmo. Professor tem prazo pra corrigir, pra preencher relatório, fazer conselho de classe, tem prazo mesmo.” (Supervisora Pedagógica)

Inferimos que a valorização de práticas tradicionais e autoritárias em detrimento do uso social e contextualizado do conhecimento são as lógicas que regem os tempos e espaços dessa instituição escolar. As avaliações, nesse caso as provas, regulam e determinam os conhecimentos desenvolvidos, além de regerem o calendário escolar (LEITE, 2009). A formação técnica e docente pertence aos educadores, especialistas nessa área de conhecimento, que têm o compromisso ético de saber os fins de uma avaliação. Os estudos existentes indicam há tempos os usos dos instrumentos avaliativos e suas armadilhas, podendo ter tanto caráter classificatório e disciplinador, como emancipatório.

Leite (2009) ressalta que a avaliação compreendida em seu sentido processual, não se reduz à diagnóstico sobre o desenvolvimento recortado no tempo, mas busca aprimorar e redefinir a prática pedagógica com vistas ao crescimento autônomo dos educandos. Cabe, assim, ao coletivo da instituição de ensino entender a visão que se tem de sociedade e qual visão quer ter para formação cidadã, sempre em consonância com o público atendido.

Defendemos, por conseguinte, que a compreensão do contexto precisa levar em conta o que de fato seja significativo para o educando naquele momento. O significado de saber será tão mais humano quando por base tiver a cotidianidade de uma vida em sociedade, respondendo a inquietude de curiosidades e necessidades dos seus educandos.

Para Freire (1983) sustentar a ideia de educador que tudo sabe e educandos nada sabem, reforça o aspecto de que cabe aquele dar, transmitir. Nesse viés, a experiência educativa se perde da dimensão do fazer, de construir possibilidades de produção e passa ser “experiência narrada ou transmitida”(p. 83). Entendemos, a

partir disso, que o conteúdo discursado e transferido fica esvaziado de sentido, acolhido com passividade pelas crianças. Quando Freire (2015) postula a máxima que ensinar não é transferir conteúdo, assinala o quão necessário é para docência crítica ter testemunhado e vivido a curiosidade epistemológica, que envolva além dos conhecimentos acumulados, as emoções, a afetividade, intuição e sensibilidade.

Arroyo (2003) anuncia a legitimidade de constante reflexão teórica sobre experiências. Por meio delas há possibilidade de alcançarmos alguma identidade ideológica nas ações educativas, que caminham desvirtuadas das dimensões ética, política, econômica, social, emocional, consideradas por ele como as verdadeiras dimensões humanas, a partir das quais se constitui o humano. Quando estas ações se limitam a enxergar os sujeitos sob a lente do conteudismo, enfraquece-se a possibilidade de uma ação educativa pautada na diversidade, formando sujeito parcelado.

Observamos ainda no ambiente da sala de aula, a esterilidade de produções das crianças, constando apenas um mapa mundi impresso, dois calendários, um deles desatualizado para os aniversariantes do mês, relógio de ponteiros e uma tabuada. Sem alfabeto para consulta, sem textos produzidos pela turma ou qualquer outro trabalho que pudesse representar um resultado de pesquisa, de investigação, de descoberta de conhecimento. Apenas livros dispostos no varal e carteiras enfileiradas numa sala quente e cheia de crianças.

Aulas sem dinamismo, crianças todo tempo sentadas nas cadeiras, a transcrever do quadro palavras esvaziadas de sentido ou respondendo questões nos livros. Quando levantavam dúvidas sobre o conteúdo ministrado, eram orientadas a lerem e relerem as cópias no caderno e que respondessem logo às questões, sem ficar à espera das respostas no momento de correção coletiva. Identificamos nessa forma de atuar a impossibilidade de integração de conhecimentos prévios aos novos, mencionada por Mujica (2002), aquela que afeta sentimentos e valores resultando em novo conhecimento. A troca entre os pares também não era permitido, o que poderia fomentar trocas e incrementar o aprendizado. Não raro percebemos crianças olhando para o nada.

Com isso, foi possível também percebermos pouca criatividade para alternativas metodológicas de alcance mais contundente das aprendizagens em sala

de aula, bem como o observado no Conselho de Classe, a escassez de pesquisa e troca/problematização de experiências. A fala da Supervisora constata essa visão:

“Na hora de trabalhar substantivo, ele vai ali pega um livro que tem um textinho que já traz substantivo, dá o textinho e como é uma aula que já planejou, ele trabalha.” (Supervisora Pedagógica)

Essa dimensão de silenciamento destacada por Freire (1983) refletida na educação enquanto ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos, aniquila a ação, faz perder o movimento, silencia-se a potencialidade do outro. Uma vez ajustados, nada questionarão e assim não haverá mudança. Segundo Freire (1996) educar criticamente é educar reinventando o conhecimento a partir do que o sujeito é na sociedade, sem, contudo ser reducionista.

Também é possível inferirmos que além do silenciamento simbólico presente na docência analisada, há o apelo constante para o silêncio das falas pronunciadas pelas crianças. Nos relatos de coordenação o entendimento majoritário também defendido é que estudante bom é o estudante quieto; turma boa é turma silenciosa.

Vimos em Freire (1996) a importância da palavra, seu significado no mundo na inserção de cada sujeito. A perspectiva evidenciada se faz no sentido de compreendermos que a linguagem que importa é a que situe seus interlocutores num mesmo plano democratizado, encorajando a fala aberta do outro. Educar nessa lógica, segundo Freire (1996), consiste na promoção de interesse subjetivo pela aprendizagem de educandos e educadores, que sim, aprendem silenciosamente no processo.

Caldart (1997) realça que no fazer docente é a necessidade o motor da aprendizagem, onde é estabelecida a verdadeira relação prática-teoria- prática. Na esteira dos conflitos e desafios que surgem no dia a dia das ações pedagógicas, as questões se tornam “objeto de pesquisa e ação”, integrando assim o currículo. “para não cair no espontaneísmo ou lugar comum” (p.44). Os saberes de diversos tipos e abrangência são trabalhados com a ciência, permitindo “a mobilidade necessária para permanente atualização e revisão” (1997, p.45).

Outro aspecto apontado na fala dos entrevistados no que refere à concepção de educação, implica dentre outras coisas, a busca por uma formação integral da criança, conforme trecho que segue:

“A educação pra mim ela é básica, é o tudo, é integral, é completar a criança em todos os sentidos, né! Mas a escola tá bem sobrecarregada, o professor tá bem sobrecarregado, desanimado com uma coisa e outra. A educação deveria forma o aluno em todos os sentidos, integralmente, mas ela tá deixando muito a desejar. É muito conteúdo que não dá tempo de trabalhar aqueles projetinhos, o currículo é muito extenso.” (Supervisora Pedagógica)

Podemos inferir que educar para o desenvolvimento integral dos sujeitos, requer do professor visão interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano, requer saber pensar, requer inovação na capacidade de conhecer para além da cognição. O que resulta disso, por assim dizer, uma aprendizagem com teor construtivo e promotora de um sujeito capaz de produzir história própria (DEMO, 1996).

Entretanto, das representações dos entrevistados, depreendemos a dificuldade encontrada pelos Coordenadores na orientação de uma práxis mais inovadora, mais próxima das conjunturas sociais postas, delas serem acolhidas pelo grupo de docentes. Percebemos ainda a falta de unidade no que objetivam enquanto práxis docente, clareza para coadunar a formação escolar e o conhecimento que vem de fora dos muros escolares. Sobre isso, Mello (s/d) nos orienta para que reproblematicize velhas realidades limitadoras de conhecimentos e de visões de mundo acabadas, atualizar a educação para não cristalizarmos antigas práticas e perpetuarmos verdades, mas para caminhar com aquilo trazido pelos novos sujeitos.

A resistência do grupo docente foi constatada nas seguintes falas:

“Eu tento resgatar o que há de bom nas duas partes e compartilhar entre eles quais foram os benefícios. Então, assim, se eu tenho um grupo muito fechado, que não gosta de mudanças, que não gosta de mudar a rotina de trabalho... Aí tem um outro grupo que gosta, que faz atividades extraclasse, diferenciada, que leva os meninos pra fora, mostra...” (Coordenadora Pedagógica)

“Não tem adesão total dos professores nesses projetos. Eu não sei quando volta pra sala se há uma continuidade o que a gente deu o pontapé inicial. Mas que a gente tem feito isso, a coordenação, a direção da escola e os parceiros também, sala de leitura, contação de história, tudo isso tem acontecido ao mesmo tempo, não dá pra saber.” (Supervisora Pedagógica)

“Coordenando o grupo, eu percebi a dificuldade, porque nós nos baseamos em documentos, em teorias e tal e os documentos, que eles abrangiam uma coisa e os professores estavam acostumados a trabalhar apenas aquilo que eles queriam e faziam há muito tempo. Aí a eu percebia que havia resistências de encarar o período como transição. Eles sempre colocavam como período, a maioria dos professores, mais como anexo do terceiro ano, de revisão de conteúdos de terceiro ano, ou de métodos e práticas do terceiro ano. Normalmente, tem professores que pegam as mesmas turmas muito tempo, e aqui tem isso. O quarto ano tem professores que pegam muito tempo” (Coordenador Pedagógico)

Sobre esse aspecto, Freire (1996) pondera que a fala apesar do seu potencial transformativo, o processo é gradual. Será eficiente na medida em que explorar diferentes canais. Concordamos com Freire que os momentos de coordenação poderiam consistir em menos formação ditada institucionalmente e mais da formação resultante da escolha de atuação.

Para Caldart (1997) quando se possibilita a percepção de “objetos ou situações de formação que se têm ao seu redor” (p.45), a centralidade do saber deixa de ser apenas do educador, mas também do estudante. Podemos ampliar esse entendimento para as relações estabelecidas entre coordenadores e educadores que estão em sala de aula, perseguindo mais articulação e mais unidade, sem, contudo ultrapassar as fronteiras do respeito à diversidade constituída. A teoria presente dos documentos que pauta as orientações dos Coordenadores junto professores precisa coincidir com a necessidade de capacitação demandada pela realidade de cada um, para que voltando à prática, transformem-na. A reflexão realista de Caldart (1997) sublinha a perspectiva que tratamos: “Procurar saber o que se quer, nem sempre elucida o saber sobre como fazer. Na prática há limites, vive-se nesses limites, mas que não condenam o alcance de alternativas” (p.20).

Diante do exposto, compreendemos que é inegável a faceta política da educação, por isso a necessidade da reconfiguração das concepções pedagógicas. Os saberes e conteúdos curriculares precisam desempenhar outro papel para além do cumprimento formal de educação, precisa preparar pessoas para compreender o mundo e no bojo todos os seus conflitos (SANTOS, 1996).

Na formação de sujeitos de direitos e cidadã, a escola tem papel preponderante. Nela se estabelecem contatos de socialização, os primeiros para além da família. Composta de uma diversidade de sujeitos, a cultura escolar em respeito às pessoas precisa contemplar as diversas visões de mundo. Assim essa cultura deve ter por base a democracia e a participação expressas em instrumentos como o PPP e “integradas no currículo escolar” (SILVA, 2010, p. 45). É preciso conhecer o público atendido, investigar suas origens, sua história. Identificá-los enquanto sujeitos que compõe uma comunidade. Esse reconhecimento permitirá que o conhecimento local seja valorizado integrando ao conhecimento universal e formal.

5.2 Concepções de Educação em e para os direitos humanos pelos educadores e sua práxis

Nesta segunda categoria retrataremos as concepções dos educadores sobre a educação em e para os direitos humanos, como o ambiente escolar promove essa temática, após sua inclusão no currículo. Nosso intuito foi compreender como a educação em e para os direitos humanos se manifestou nas práticas pedagógicas da escola.

Inicialmente, agrupamos os depoimentos dos participantes baseado no que compreendiam por direitos humanos e educação em e para os direitos humanos. Sobre essas compreensões apresentaram os seguintes relatos:

“Os direitos humanos são os direitos de cada pessoa. Acho que, todas as pessoas, como seres humanos em si. Direito de elas exercerem sua própria humanidade. Terem a compreensão da mesma e exercerem com total liberdade [...] com preceitos, os princípios que nos constituímos como essenciais.” (Coordenador Pedagógico)

“O que eu entendo por direitos humanos é cumprir a constituição que tá lá dizendo que os humanos tem algum direito, pra mim é isso” (Educador do 4º ano)

De início, desses relatos podemos extrair duas maneiras de compreensão sobre direitos humanos: uma que está sob a luz da normatividade presente na nossa constituição e fruto do Estado Democrático de Direito e a outra, que mais se aproxima de uma visão contemporânea e histórica de direitos humanos, por considerar o direito como essência humana para viver com dignidade. Benevides (2003) sublinha a dimensão histórica das concepções de direitos humanos por se tratar de algo essencialmente humano, onde sua existência independe de previsão normativa, mas depende dos juízos, “preferências valorativas” (p.314), autonomia, memórias modificadas ao longo do tempo, ou seja, a construção de concepções sobre direitos humanos possui mobilidade, são reinventados e consolidados de acordo com a consciência humana.

“Direitos humanos ele deve perpassar todo o conteúdo, direito humano é até aonde é o meu limite, até onde eu devo ir, até onde eu respeito o outro, quais são os meus direitos na sociedade, a gente já teve até palestrinha aqui, falando

estes são os meus direitos e estes são os meus deveres na sociedade, o que eu posso reivindicar, criticar, levar o aluno a ser crítico diante de tudo que tá acontecendo politicamente, os valores morais, que estão evoluindo a cada dia, os valores da família. Direitos humanos quais são os direitos e os deveres e ser crítico diante de tudo da sociedade. O aluno tem direito a saúde, a boa alimentação, educação de qualidade, a ser feliz.” (Supervisora pedagógica)

Estevão (2013) assinala o sentido da necessária atualização dos profissionais às novas feições dos direitos humanos frente aos fenômenos contemporâneos. Talvez os conceitos clássicos talvez não deem conta da complexidade das desigualdades e de outras categorias que vem de dentro delas. O novo excluído, somado a outras categorias já existentes, é quem não se mantém em rede, em formação. Com o avançar do tempo, surgem novas categorias de exclusão.

Quando questionados se é possível coadunar educação e direitos humanos, respondem:

“É possível, a educação tem que ser reavaliada pelas autoridades. Como se vive aquele lema de pátria educadora?” (Supervisora pedagógica)

“Direitos humanos são, é o exercício da cidadania do estudante, ou seja do estudante, do jovem, do adulto. É o exercício dele em si, é o momento em que ele se descobre e também se vê como papel fundamental na decisão de alguma coisa que envolve um país, por exemplo, ou um estado, ou um local menor. Acho que direitos humanos é isso, é pensar também como a política ou o direito que ele tem vai auxiliar nessa construção de mundo, de enquanto cidadão, enquanto local, de qualidade de vida do local em que ele habita. Pra mim, direitos humanos é isso, essa compreensão e esse exercício dessa cidadania” (Diretora)

De fato, como posto pela Diretora a efetividade dos direitos humanos acontece também quando exercitamos nossa cidadania. Vale retomar o destaque de Dornelles (2014) que para alcançar os direitos humanos é preciso viver nos ambientes sociais a democracia, pois o protagonismo pela concretude de direitos vem de lutas sociais dos sujeitos coletivos. Portanto, podemos depreender que o ambiente educacional é um lugar dialético de construção e desconstrução de significados, por isso, também é lugar propício para fomentar a sensibilidade

sociocultural em prol dos direitos humanos. Constatamos esse entendimento em uma das falas dos profissionais da escola:

“Não se fala em cidadania falando-se em indivíduo separado, em indivíduo único. A gente fala em cidadania quando pensa no coletivo, no lugar que mora, nas pessoas que convive, na vizinhança, os atendimentos que recebe do governo, educação, saúde... É isso.” (Coordenadora Pedagógica)

Ainda sobre a coadunação da educação com direitos humanos, temos como relato:

“Tem que. Não é só possível. Tem que ser, porque as crianças ou adultos, todos temos que ter essa noção de humanidade. O que é ser humanos, qual é a importância de ser humano e quais são esses direitos. E a escola é uma ponte para isso. Se a sociedade comum, que estabelece esses direitos, não proporciona a compreensão no meio social, a educação tem que ser o viés disso. De se transparecer os seus direitos como ser humano.” (Coordenador Pedagógico)

Andrade (2013) suscita-nos a questionar: qual educação precisamos para sermos seres humanos? A educação em sentido formal e obrigatório remete-nos a qual definição de humano? Por que somos seres essencialmente sociais? Remete-nos a algumas reflexões: enquanto seres humanos, ainda que bastante diferentes, nunca deixaremos de ser humanos; enquanto ser humano animal inacabado, somos despreparados para esse mundo, necessitamos nos adaptar sem passividade e submissão, entendendo o mundo como ele é, uma inserção crítica consciente para transformação. Ocorre disso, que a ambientação cultural desvela em nós que há dependência no convívio com outro e assim nos identificamos. Por meio da educação é que somos chamados a vivermos juntos na condição de inacabados.

“Quando eu digo que educação é o entendimento sobre o seu lugar, sobre a sociedade que você vive e os direitos humanos estão incluídos nisso também. É um tema que está associado a qualquer outro dentro da escola, dentro da instituição de ensino. Tem que ser trabalhado também, concomitante com as outras disciplinas. Então, assim, falar de direitos humanos, ah, e fora da escola, em casa... Não. A escola... É papel da escola também. Assim como outros temas transversais, que nem sempre são diretamente relatados no currículo, mas que há a

necessidade de ser falado sim, e é dever do professor falar disso, trabalhar isso.”
(Coordenadora Pedagógica)

Nesses depoimentos, os entrevistados demonstram compreender que se trata de um tema importante a de direitos humanos presente no currículo. Porém, a forma pensada de trabalho com a temática ainda está muito vinculada apenas aos conteúdos curriculares. Inferimos que mesmo percebendo o exercício do direito humano em diferentes cenários, não lhes está claro o atravessamento do tema para além da sala de aula, que realmente se faz presente nas relações interpessoais, impregna nossas representações, permeia nosso exercício de docência, determina a escolha de nossas metodologias de ensino e modelos teóricos de educação.

Magendzo (2006) preconiza a extensão dessa cultura em direitos humanos para os diversos campos da nossa vida, o que retoma o princípio metodológico da Recorrência. Toma como ponto de partida a própria vida para educar na tolerância, solidariedade, cooperação, formar sujeitos autônomos afetiva e intelectualmente. Por isso, a valoração dos conhecimentos prévios dos educandos.

Dessa forma, observamos muito incipiente a compreensão da temática no discurso dos entrevistados, e menos ainda nas suas atuações. Segundo Candau (2008), ao tratarmos da temática de EDH, com facilidade afirmamos em nossos discursos o reconhecimento, por exemplo, da função transformadora da educação, a plenitude de direitos dos sujeitos. No entanto, ainda que a educação tenha como um dos seus desafios a efetivação de alguns deles, constituindo ela própria um conjunto de direitos, da ordem dos direitos sociais, há que se atentar para o que se apresenta na prática pedagógica se são reforçados modelos expositivos, não dialógicos e meramente formativos.

“Acho que a gente trabalha um pouco de direitos humanos e esses outros temas, como tá tendo agora no Projeto Semear, que é um projetinho quinzenal em que a Orientadora Educacional Helena trabalha valores contando historinhas e às vezes fazendo teatrinho para todas as turmas no pátio.” (Diretora)

“Pra sair um pouco da rotina de quadro, de cópia, e faz círculo de debate, faz apresentação no pátio, a gente tem projeto, nesse momento, de semear, que tratam de assuntos que tem a ver com direitos humanos, porque falam do respeito ao próximo, falam do meu dever como cidadão, o que eu tenho que fazer para

preservar o local que eu moro, então tudo isso é abordado, de um jeito ou de outro. E aí o professor volta para a sala de aula com esse debate com os alunos, a intenção é, quando a gente faz essas apresentações, é que isso aconteça”
(Coordenadora Pedagógica)

“A gente só não fez o link dos temas transversais com os direitos humanos.”
(Educador do 4° ano)

Candau (2007) examina, ainda, a facilidade de promover eventos e situações esporádicas de temas relacionados aos direitos humanos, similares aos citados no relato da Supervisora e Coordenadora Pedagógica. Desafio, porém, é o que considerar uma experiência promotora de direitos humanos que requer transformação atitudinais em organizações institucionais, em nível pessoal e coletivo. O horizonte para a prática dessa temática deve estar para além do plano cognitivo, um processo que se consubstancie na história de vida materializada pelos educadores e educandos envolvidos. Em se tratando da educação formal, orientada para formação de autoconsciência e autopercepção crítica.

Com base nisso, observamos um contraste entre o discurso do educador e as práticas metodológicas que privilegia:

“Eu compreendo...ehhhh...que ele é um ser inteiro, né, não é um pedaço. Então direitos humanos tem que estar junto com tudo. E a pessoa tem que ser integral, inteira. Não é dividido em séries, atividades, habilidades, que tá diferenciando, direitos humanos tem que entrar em todos os lugares. Eu compreendo a criança como um todo: corpo, mente, espírito, e direitos, e deveres, e obrigações. Embora elas não seja explícito as obrigações no ECA, mas tem as obrigações na LDB, que tá dizendo assim: que quem tem que cuidar do filho, é primeiro a família... a primeira palavra que aparece é a família. E a gente tem uma carência muito grande disso. Por vários fatores, né, lógico. Mas eu compreendo a criança inteira. Tem que...eu vejo ela como um todo. Não vejo ela em pedaço.”
(Educador do 4° ano)

A prática observada em sala de aula e a metodologia de ensino adotada pelo educador divergem do discurso sustentado. Pudemos identificar a dissociação da abordagem metodológica das finalidades que relatou perseguir. A centralidade do seu trabalho tem por foco transferência de conteúdos e a racionalidade cognitiva

verificada com as provas. Compreendemos que essa perspectiva de trabalho revelada está distante da concepção humanizadora de educar em direitos humanos, proposto por Mujica (2002).

A autonomia em sala de aula não é reconhecida a cada indivíduo de modo que operem suas respectivas realidades. Com as carteiras enfileiradas, com o objetivo de controlar a indisciplina expresso nas falas do próprio educador, os lugares são pré-fixados por ele, não cabendo às crianças tal escolha. Ele escolhe os lugares e escolhe também quem distribuirá o lanche. Com os lugares marcados, as crianças pouco interagem com seus pares, com os quais possuem maior afinidade. Reprimidos, se mostram ansiosos por momentos de maior interação com os outros colegas.

Uma das denúncias de Freire (1983) é exatamente a educação desumanizante mais preocupada em disciplinar, apassivar e adaptar sujeitos que desenvolver sua capacidade em ser mais. Compreendemos que a busca intransigente de adequar o educando ao mundo caminha na contramão de concebê-lo como seres integrais que se desenvolvem com o mundo e no mundo.

Um momento intrigante refere-se à hora do lanche, momento que as crianças sempre o procuravam para conversar sobre algo de suas vivências, mas passa despercebido pelo professor que se ocupa do preenchimento do diário ou consulta antigos planejamentos. Por insistência da criança dada à situação, em um desses relatos, um educando conta que alguns colegas têm xingado sua mãe com palavras de baixo calão e que irritado com o proceder dos mesmos, irá agredi-los como revide. As demais crianças diante do relato riem. O educador se irrita, argumenta que não há do que rir, e sim chorar. De volta, responde à criança que levantou a questão, que nada tem a ver com isso, que ele resolva lá fora com os colegas que agiram assim, ali dentro “ele” é professor apenas!

Podemos inferir pontualmente desse exemplo, alguns aspectos que não favorecem a metodologia humanizada de educação: a comunicação verticalizada que inferioriza o outro numa relação autoritária e descompromissada; desvalorização da criança que pode acarretar insegurança por não ser assistida em uma necessidade suscitada. Em Mujica (2002) e Buber (2014) pacificam o entendimento do quão imprescindível é a vida dialógica, horizontalizada que

permite o conhecimento íntimo e singular do outro, enxerga o outro em sua totalidade, características fundantes de uma cultura em direitos humanos.

Outras situações corriqueiras na rotina da sala de aula do referido educador era a de referir-se às crianças com expressões como “Minha filha”, que entendemos ser expressões sociais que conotam aspectos poder, autoridade e hierarquia sobre o educando, desconsiderando os possíveis significados simbólicos que as crianças possam possuir nesse sentido. Além disso, sua aula sempre iniciada pela correção da tarefa de casa impossibilitava momentos que poderiam ser de trocas de percepções sobre as atividades propostas e até mesmo conversas informais entre a turma. Num desses momentos, uma criança pede ao educador espaço exatamente para colocar a experiência da tarefa com o colega e escuta do mesmo:

“Estudante não pede nada, senta em sala pra aprender” (Educador 4 ano)

Logo após a resposta, retorna ao colega e comenta baixinho, próximo à pesquisadora.

Vimos em Bittar (2007) que a sala de aula é lugar de experimentos, de trocas de experiências sociais e científicas que afetem os modos de sentir e pensar. Benevides (2003) salienta que os sujeitos que compõe nossas salas de aulas, assim como nós educadores, são seres inconclusos, incompletos, em transformação com e no mundo que vivem, cabendo, portanto, ao educador assumir o compromisso com tal lógica. Entendemos ainda, que como educadores temos responsabilidade sobre a criança e nessa condição, precisamos aceitar essa dimensão e permitir vir o que vier.

“Levar o aluno a ser crítico, mas não fazer a cabeça do aluno pra aquilo lá. É análise né.” (Supervisora pedagógica)

Chagas e Pedroza (2012) pontuam a ideia de centralidade da EDH, ao defenderem que essa noção deve estar atrelada à prática emancipatória, que se opõe a qualquer forma de dominação e sobreposição de grupos e sujeitos. Com isso, a EDH, segundo as autoras, deve constar como processo com duração temporal e espacial. A noção processual também se estenderá aos sujeitos de direitos, seres inacabados que não estão prontos, mas em formação. Esse aspecto foi observado na seguinte fala:

“Quando a criança não quer, não adianta. Tem que esperar ela dar um estalo e amadurecer.” (Vice – Diretora)

Mais um ponto que nos chamou atenção foram os momentos de interrupção da leitura das crianças para cobrar a correta entonação, segundo ele. Também o constrangimento intimidador dos comentários orais: *“Que letra feia!”*; na escolha de lugar: *“Achei que daria certo, mas fulano continua o mesmo palhaço, irresponsável?”*

Freire (2015) reflete criticamente o quão violador é o desrespeito tomado em procedimentos inibidores que levam a timidez e matam a curiosidade. A base para o educador deve ter humildade e tolerância. Definitivamente, não se afeta corações e mentes se ter por mote o respeito as etapas de desenvolvimento de uma criança, sem se sensibilizar para o seu contínuo processo de formação e transformação.

Caldart (1997) ressalta que educar também se faz pela vivência de práticas cooperativas. Ou seja, para se educar numa cultura de direitos humanos, o que se vive é que dará o tom daquilo que será formado, participação concreta em diversas formas de trabalho implementam novas formas de nos relacionarmos socialmente.

Muñoz (2008) sublinha que essas práticas tangenciam a liberdade de expressar-se espontaneamente, aliciam a solidariedade e inibe a autonomia. De acordo com o autor estabelecemos um ordenamento artificial nos ambientes educativos que culminam cenários pouco estimulantes, onde não há espaço para projeção de situações hipotéticas, apenas para conhecimentos acabados. Ocorre disso, que as aprendizagens traduzem pouco significativas e coerentes às percepções e entendimentos dos nossos educandos. A impossibilidade de movimento físico todo tempo dentro da sala priva uma liberdade e assumidamente sustenta que só aprende com a razão, mas não com o corpo em interação com o ambiente, com os outros, com seus sentidos.

Além da prática em sala de aula do Educador, observamos outras ações desenvolvidas constantes no PPP da escola, conforme descrito na Metodologia dessa pesquisa. Essas ações constituíam propostas de trabalhos para o ano vigente, dentre eles, *“Hora de Semear”* e *“Resgatando Valores”*. Observamos um momento de realização da *“Hora de Semear”*, que ocorria quinzenalmente, de acordo com

ajustes feitos no calendário escolar, manejando feriados, aplicação de provas e outras atividades que implicassem a rotina daquela instituição. A segunda proposta consistia em orientações do SOE (Serviço de Orientação Educacional) junto aos professores e professoras a serem desenvolvidas juntamente com o restante do planejamento de ensino. Com as entrevistas, também foi possível acessarmos algumas informações acerca de como aconteciam essas propostas de trabalho.

Inferimos que da proposta “*Resgatando Valores*” que deveria estar para nortear e dar suporte às situações como aquelas observadas e descritas nas falas do Educador, não tem atingido seu objetivo. Verificamos certo negligenciamento pelo Educador em problematizar questões levantadas pelas crianças relacionadas a conflitos interpessoais que ocorriam dentro e fora do ambiente de sala e impactavam as respectivas atividades propostas. Considerando que os maiores articuladores dessas ações seriam os educadores, podemos depreender que nas situações suscitadas pelos educandos que se reportavam ao educador procurando solução e orientação, teríamos momentos fecundos para fazer prosperar as propostas de trabalho do PPP, justamente por envolver aqueles valores intentados.

Sobre a escolha dos valores a serem trabalhados, não ficou claro em que momento e o quanto educandos e famílias participam. A informação que recebemos foi que a cada 15 dias uma turma fica responsável por esse momento e após a apresentação feita em forma de teatro, slides, músicas ou contação de histórias, constroem painel fixado no pátio da escola para dar visibilidade ao tema tratado. Segundo relato da Orientadora já houve caso de uma mãe que relatou a vivência de inclusão da sua filha. Entretanto, verificamos, por exemplo, que para a “*Hora de Semeaar*” a participação das crianças ocorria como meras ouvintes, as turmas dispostas no pátio ouvindo uma história contada pela Orientadora Educacional, sem nenhum tipo de sensibilização ou aproximação com algo que tivessem vivido.

A atividade “*Hora de Semeaar*” foi iniciada com orações cristãs: “Ave Maria” e “Pai Nosso”. Consta no projeto como atividade pretensamente cristã, que objetiva a aproximação de crianças e famílias ao amor de Deus. Inferimos das entrevistas com o Educador e Orientadora Educacional aspectos controversos, ao relatarem que realizavam as duas orações, tanto no início dessa atividade como rotineiramente em sala de aula pelo educador, com intuito de abranger a

diversidade religiosa, uma vez que o público da região administrativa pesquisada era em sua maioria cristã. A Orientadora Educacional pontuou enfaticamente que o momento contempla a diversidade de orientações religiosas, há espaços para que todos se expressem e tomava a oração “Pai Nosso” como universal, coadunando com a doutrina ou filosofia de todas as outras manifestações de crença.

Ainda de acordo com os relatos, essa profissional percebe que as orações repercutiram positivamente, pois as crianças agora durante a atividade em questão permanecem mais caladas, considerado por essa profissional como uma boa forma de participação.

“Demorou um tempo para as crianças ficarem caladas e sentadas principalmente na hora da realização do projeto Hora de Semear. A indisciplina diminuiu muito.” (Orientadora Educacional)

Vivemos num Estado declaradamente laico. Nesse cenário, entendemos que a imparcialidade deveria ser adotada no tocante às religiões por acreditarmos que a laicidade configura exercício democrático da consciência e liberdade de crença religiosa. Podemos inferir que o encaminhamento descrito é manifestamente violador, violador da liberdade, da democracia, da dignidade. O estabelecimento da prática orientada por uma única crença ou religião na escola, reflete que ali não é assegurado aos educandos expressarem, por eles mesmos ou por suas respectivas famílias, suas crenças ou dogmas que divirjam da crença cristã majoritária e imputada por essa proposta de trabalho.

Podemos destacar alguns documentos que assinalam o dever de respeitar à diversidade religiosa e práticas de crenças diversas. No próprio caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2014), dentre as quatro linhas de atuação da Educação em Direitos Humanos, a Educação para Diversidade prevê a implementação de ações como diálogo, bem como o reconhecimento e valorização da pluralidade religiosa. A LDB (1996) e Lei nº 9.745, de 22 de julho de 1997, orientam o respeito à diversidade religiosa no Brasil e ainda, caberá aos sistemas de ensino estabelecer os conteúdos e procedimentos do ensino religioso, sendo facultativa sua matrícula. O PNDH-3 (2009), por exemplo, orienta aos sistemas de ensino a instituição de “mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e

coibindo manifestações de intolerância religiosa” e promoção de “afirmação da laicidade do Estado”. O artigo 5º., inciso VI, da Constituição diz que: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” Além da nossa Constituição, a DUDH também afirma como direito fundamental a liberdade religiosa.

A Educação em e para os Direitos Humanos, que encontra seu alicerce na pedagogia da liberdade preceituada por Freire (1983), possui inegavelmente íntima relação com as realidades vividas, com os contextos sociais dos sujeitos. Vimos que essa perspectiva de educação possui prescrições curriculares expressas em Planos e Programas, mas é sua prática que determinará a legitimidade dos seus princípios.

Goergen (2012) sublinha a crise vivida na educação que consiste no distanciamento de princípios teóricos, que impregnam nada além do discurso e a prática efetivada. Os sentidos e os modos de ser não são alcançados. Diante disso, podemos inferir que nós, enquanto educadores, precisamos pautar nosso fazer pedagógico no compromisso social e ético, buscando constantemente novas leituras das novas realidades postas pelas tramas sociais e culturais. A título do que falamos, mais um relato de um dos profissionais entrevistados:

“O educador ele perpassa aí, tranquilamente, o educador, que está ali de coração, que está ali se entregando mesmo. Tem essa diferença também. Eu penso assim é reconheço vários colegas que pensam como eu. Mas, infelizmente, a gente também vê o outro lado, da obrigatoriedade. Quando o ensino se torna, a educação, a relação professor-aluno, se torna uma questão de obrigação, muitas coisas vão passar e não vão ser trabalhadas. E essa é a grande falha da educação. E você fazer aquilo, eu tenho que fazer só isso, porque isso é o que me está destinado” (Coordenadora Pedagógica)

Por isso, julgamos importante trazer a essa sessão a transcrição de algumas das reflexões de Benevides, que sintetiza e expressa nosso entendimento após a realidade encontrada em campo:

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes - pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz

de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. [...] Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade; somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se por meio daquelas qualidades eminentes do ser humano, como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que o ser humano é único e insubstituível. (BENEVIDES, 2003 , p. 314)

Podemos também concluir que em campo encontramos educadores não autores das políticas públicas a que se prestam. Defendemos que por si só as políticas e o trabalho não são capazes de modificar sentidos de ser e fazer a docência. Quanto à prática pedagógica, Candau (2010) nos chama atenção para a coerência necessária ao se defender essa nova cultura educacional, de forma que haja compatibilidade dessa prática com a visão de mundo assumida. Essa característica deve ser assumida em todos os níveis de um sistema de ensino. Como postula Caldart: “É importante garantir a coerência entre o que se discursa e a prática expressa; enquanto se propõe algo diferente. É necessário viver o que se fala.” (1997, p.73).

5.3 Currículo em Movimento e o Projeto Político Pedagógico da escola

O processo de elaboração do currículo na rede pública de ensino do Distrito Federal, do qual esta pesquisadora participou, repercutiu na escola, conforme observações de campo. Seu formato de discussão e materialização enquanto política pública não fomentou o envolvimento e total adesão dos sujeitos participantes.

Como vimos, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) mobilizou-se para a elaboração, além de outros documentos, de um novo currículo para rede pública de ensino que orientasse o fazer pedagógico a pretexto de substituir a versão experimental de um currículo anterior. Apesar da trajetória de sua construção sustentar ares democrático, como já dito o produto final não refletiu o jeito de pensar da maioria dos educadores. De maneira controversa, seu conteúdo, principalmente o do caderno de Pressupostos Teóricos, atendeu aos preceitos da Constituição Federal de 1988, dos planos já mencionados, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, outras Diretrizes e a LDB.

O caderno Pressupostos Teóricos prevê que:

[...] a concretização deste currículo se dará a partir dos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas, como expressão de sua intencionalidade, que deve ser construído de forma participativa e democrática envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas [...] (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.16).

No entanto, apesar de estar associado à Lei de Gestão Democrática, no desenvolvimento dos trabalhos ocorreram dificuldades que impactaram o caráter democrático do produto final. O nível local e intermediário compilaram listas de conteúdos e as enviou ao nível central que “centralizou” e deu o tom à versão final. Por fim, o novo currículo, intitulado Currículo em Movimento da Educação Básica, teve sua publicação e implementação no ano de 2014. Esse documento depois de publicado, até o momento desta pesquisa, não retornou aos educadores para ser ratificado por esses profissionais e por suas realidades.

Das observações na escola, constatamos pouca ou nenhuma familiaridade com o novo currículo. Sobre isso, no intuito de não influenciar as respostas, a pesquisadora não definiu o que compreendia por currículo nem ofereceu explicações. Debruçamo-nos em compreender como esse currículo foi recepcionado pela escola e de que forma tanto o currículo e a proposta de EDH foram pensados na prática educativa. Assim, no decorrer dos depoimentos do educador e da supervisora pedagógica, percebemos os ares de estranhamento com o documento, como mostram os trechos a seguir:

“Nós já fizemos vários estudos de grupo, para estudar esse currículo, já, então já pegou todos os temas transversais, os eixos, tudo..., nós já estudamos tudo. Fizemos tudo, que no final não valeu de nada, porque no dia que a gente foi convocado lá pros grupo, ninguém falô que tinha estudado. Pegaram tudo, juntaram tudo, e mandaram pra fundação e quando veio, não veio...assim veio 1% do que a gente havia pedido. Por exemplo, o conteúdo de história que era junto com o de Geografia. Não que a Arte, as artes visuais não seja importante, mas currículo da arte tem três folhas e o currículo de geografia do 4º. Ano tem uma coluna. E o de história tem outra coluna.” (Educador 4º ano)

“Quando eu participei do grupo de estudo de montagem do conteúdo. A gente pediu que tirasse conteúdo em Ciências, e foi acrescentado conteúdo lá pra mais dois bimestres. Eles acrescentaram. Só dá pra pincelar mesmo. Não dá pra aprofundar.” (Supervisora Pedagógica)

Durante as coordenações pedagógicas para planejamento das atividades, quando o currículo era consultado, o era feito para tomar conhecimento de quanto do conteúdo ainda faltava vencer. Livros didáticos antigos e currículos antigos da rede também eram consultados para montagem de atividades xerocopiadas ou como referência para exercícios transcritos no quadro a serem copiados no caderno pelas crianças. Das coordenações observadas, a prática consistia em troca de atividades entre os educadores e preenchimento de diário. No entanto, nem o Currículo em Movimento nem o Projeto Político Pedagógico norteavam essas ações.

Podemos inferir que essa perspectiva de construção e implementação tenha contribuído para os educadores adotarem o novo currículo ainda como compêndio de conteúdos institucional a ser seguido. Essas particularidades realçam a

importância da participação e do compromisso ético destacado por Moreira (2007) nas diversas fases de construção do currículo. A insuficiente discussão que permeou a proposição de um novo currículo, não deu espaço para que os educadores da rede se apropriassem com legitimidade da sua pauta, suas pretensões políticas e ideológicas, menos ainda dos pressupostos teóricos que o embasariam. Consideramos que esses aspectos podem ter favorecido essa não identificação, esse distanciamento com o documento.

Como vimos em Moreira (2007) o currículo incorporado de conhecimentos escolares e procedimentos, quando compreendido apenas como agrupamentos de conteúdos, impossibilita transformações de valores e construção de identidades. Seus articuladores, os educadores, deixam de intentar ações pedagógicas emanadas da sua realidade para perseguirem ordenadamente o conteúdo pré-fixado, como ilustrado nos depoimentos a seguir:

“Currículo é isso, são aquelas pre-determinações que tem que ser trabalhada para que a criança compreenda outras que virão pela frente.”
(Coordenadora Pedagógica)

“Muitas demandas de documentos e prazos que a gente tem em sala de aula pra finalizar aquele conteúdo.” (Educador 4º ano)

“O conteúdo do 4º ano é muito extenso. E aí, não dá tempo de ficar muito tempo num assunto e fazer esses projetos que pudessem atender os temas transversais. Um assunto que desse pra levar os meninos num passeio, num museu, pra ele conhecer mais da sociedade, não dá. Por que? Não dá tempo, é muita reunião que tem, muito papel pra preencher, tem prazos pra aquilo. Tem o Conselho de classe, tem muitas reuniões, tem que fechar as notas, tem o bimestre que passa muito rápido.” (Supervisora Pedagógica)

Os relatos também evidenciam o que assinala Arroyo (2011) ao pontuar que a escola é mais que o currículo. Segundo o autor, não é da submissão aos conhecimentos pré-fixados, pré-determinados pelo currículo que se constituirá a construção de saberes e as aprendizagens desenvolvidas pela escola. Compreendemos que não é o currículo que deva determinar a escola. Inferimos que o movimento deva ocorrer em outro sentido, em que não somente da busca pela escolarização se faça o processo educativo, onde a escola recebe passivamente a

lista de conteúdos a ser transmitida. Mas que ela se aproprie com todo vigor dos conhecimentos ali presentes, dando o tom da sua orientação cultural.

Santos (1996) ao tratar sobre o projeto educativo emancipatório identifica como um dos conflitos centrais as diferenças culturais e do quão necessário é que essa dimensão esteja presente nos currículos. A diversidade de leituras precisa compor a centralidade das discussões pedagógicas bem como os currículos. É importante que nós educadores nos tornemos capazes de identificar os traços e conflitos culturais em nossos ambientes educativos, sua natureza cultural.

“Então assim, eu posso estar falando essa semana daquele projeto e falar sobre direito humano. Mas vai ser uma coisa passada por cima. Não vai ser uma coisa legal que eu possa chamar alguém pra tá fazendo uma palestra, fazendo uma coisa legal, chamar a comunidade, fazer um mural, um teatro. Não dá tempo da gente fazer isso com cada assunto importante que a gente tem. Quando a gente manda aquele questionário pros pais, que eles falam de vários assuntos importantes que a gente tem que trabalhar na escola e a gente tem que selecionar os mais importantes, porque não dá tempo de trabalhar com todos.” (Supervisora Pedagógica)

“Como é que o menino vai pra lá ano que vem sem ter finalizado todo o conteúdo? Então, tem que dar pelo menos o básico.” (Supervisora Pedagógica)

“Outro bimestre tá começando. Tudo bem, daí falam que tem que ter uma continuidade. Se tivesse que trabalhar com o conteúdo todinho, daria pra trabalhar somente um terço que ele é. Pra trabalhar bem.” (Direção)

Percebemos, de forma geral, uma atmosfera de passividade que imobiliza qualquer movimento de pertencimento em relação ao que lhes foi posto enquanto organização curricular, ou seja, na medida em que suas proposições sobre o conteúdo foram totalmente desconsideradas, seguem abordando “pinceladamente” o que for possível. Tal aspecto destacado por Sacristán (2010), que implica a seleção arbitrária de conteúdos e classificação de saberes, pode modelar e limitar a autonomia dos educadores. Quando a instituição de ensino marginaliza pautas propostas pela comunidade, a fim de dar conta do currículo organizado para determinado nível escolar, além de silenciar um discurso que é local, arrisca-se a

retirar o caráter cultural do currículo que poderia ser praticado e vivido por educadores e educandos.

Segundo as orientações do Caderno de Pressupostos Teóricos da SEEDF “os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.36). A transversalidade dos eixos, prevista nesse documento, intenta promover a integração de conteúdos às visões de mundo refletidas por toda a comunidade escolar. Contudo, foram encontrados nas representações dos entrevistados aspectos que divergem de tais orientações, como mostramos a seguir:

De certo modo esse eixo de direitos, eu percebo que tá contido nos conteúdos de gramática, português, matemática, muito embora eu preferiria que viessem especificados. Quando você diz que o currículo trata direitos humanos como tema transversal, pra mim já não é, já não tem tanta importância, no meu ver, eu acho que já não tá sendo tratado com tanta importância. Já que pode ser diluído nos outros. Então pra que especificar esse, com os outros todos? Então, eu acho que não tá sendo tratado ainda com a devida importância, não. (Educador 4º ano)

Os eixos têm sim como ser trabalhado, mas o professor não fica com aquela preocupação do tempo inteirinho com aquela preocupação de trabalhar com eles. Ainda é uma visão conteudista, preparatória para o vestibular, preparatória para coisas pontuais, não para a vida. Não são todos os conteúdos transversais que você consegue ver claramente. De olhar assim e conseguir elencar, sem você colocar visão de mundo. Acho que não é tão fácil de botar uma pessoa..., tenta conciliar umas coisas assim...Mas isso acaba atrapalhando a aplicação deles, vamos dizer assim, de um modo mais diário. Se não for nessa visão que eu falei de você conseguir observar e criar momentos para isso. [...] Essa articulação vai precisar ter um estudo sobre aquilo para, vamos dizer, fazer nascer disso os eixos transversais. Não basta só você está com o currículo ali para [...] faça isso. Não, não vai acontecer. Precisa de um pouco mais. Ele ainda carece desses eixos transversais. [...] Carece de estar mais sendo cobrado dentro do currículo, mais

explícito. Deixar mais espaço para os eixos, para esses momentos (Coordenador Pedagógico)

Estevão (2013) explica que “vivemos tempos de ambiguidades, com discursos contraditórios que legitimam ora desigualdades e injustiças, ora processos transformadores que podem regenerar a democracia” (2013, p.29). Essa ambiguidade fez-se observável no contexto da elaboração do Currículo em Movimento. Acreditamos que o currículo poderia romper com formas coercitivas que impedem classes dominadas de se emanciparem, mas existe a possibilidade de estar contraditoriamente a tomar um interesse particular como geral ou representá-lo como universal.

Esse tipo de trabalho poderia ir pra frente se fosse um projeto da escola. Mas é como eu digo, com a correria do dia a dia, o conteúdo muito extenso. Os professores se vêm obrigados às vezes a passar por cima daquilo tudo..., pra atingir metas, atender aquela burocracia que é imposta de cima pra baixo. (Coordenadora Pedagógica)

O professor tá ali planejando de uma forma que ele sempre planejou, sem aquela preocupação que ele deveria ter de encaixar os eixos nos conteúdos. Por exemplo, tá ali fazendo continhas. Como que eu vou encaixar direito humano na continha ou até mesmo criar uma situação problema pra envolver os direitos humanos ou os outros eixos ali. Nem todos os conteúdos há essa... parar pra encaixar, como eu vou encaixar esse aqui não... Eu percebo ainda que há um tradicionalismo que olha lá no conteúdo, ah eu tenho que dar adição e subtração, aí simplesmente faz umas continhas, umas situações problemas que vão ser pegas de vários livros que envolve aquilo e dê. Daí não se falou hora nenhuma em direito humano na aula de matemática, ou em outros eixos, entendeu? Como é que dá pra enfiar direito humanos ali no textinho de substantivo? (Supervisora Pedagógica)

Depreendemos das observações das aulas, coordenações pedagógicas e das entrevistas que as necessidades de explicitação de conteúdos relativos aos eixos transversais, expressas pelo Educador e pelo Coordenador, se manifestam por razões diversas e que implicam duas características intentadas pelo Currículo de por meio dos eixos terem caráter mais reflexivo e menos prescritivo:

-Para o primeiro, o que consta explícito, é o que deve ser trabalhado, transmitido até o fim do ano letivo.

-Para o segundo, explicitar o conteúdo de tais eixos seria uma forma de tornar obrigatória a integração das temáticas transversais aos demais conteúdos curriculares e dessa forma, garantir às crianças formação mais cidadã:

Infelizmente, a gente não pode depender disso, né. Infelizmente, às vezes tem que ser obrigatório para poder ser feito. Mesmo que a gente saiba que é bom, às vezes não é feito. (Coordenador Pedagógico)

Conforme Zenaide (2008), o desenvolvimento transversal de uma Educação em Direitos Humanos uma vez integrados aos conteúdos normatizados por meio de metodologias e estratégias participativas, permite, dentre outras coisas, a cada sujeito assimilar diversificadamente o conhecimento de mundo posto por um currículo. A transversalidade de EDH atravessa além das práticas educativas, as relações sociais porque sua essência não se reduz a conhecer normas de direitos humanos e história de lutas. Importa que suas premissas sejam a expressão vivida, refletida, reconfigurada, manifestada por quem se abre para tal visão e proposta de educação. Portanto, não basta fazer constar em currículos e PPP a temática de EDH, sem que o exercício dialógico, ético e democrático esteja presente nos modos de viver e pensar de todos e todas, proporcionando transformações.

A respeito das falas apresentadas sobre a transversalidade do eixo de educação em direitos humanos, observamos uma dificuldade acentuada na compreensão do quê o compõe e para quê serve. Segundo essa equipe de coordenação pedagógica, algumas dessas noções foram discutidas nos grupos de trabalho durante a elaboração do currículo, sem muita ênfase. O destaque foi mantido para escolha e seleção dos conteúdos que o comporiam. Após a publicação dos cadernos do Currículo em Movimento, não ocorreram momentos para apropriação mais minuciosa do material e tampouco entendimento da proposta curricular enquanto prática e problematização dos conceitos teóricos adotados.

Dessa forma, a ressonância dessa incompreensão se assenta na relação que estabelecem dos eixos somente com conteúdo, quando o fazem, pois o espaço de coordenação o pedagógica tornou-se lugar de juízos e de assuntos burocráticos. Compreendemos, tal como realçado por Zenaide (2008) que o atravessamento dessa

proposta de educação permeia também os modos das relações cotidianas, nos diversos espaços e tempos. As falas que seguem podem evidenciar a relação descrita:

“Com os eixos você começa ter as áreas de conhecimento, e você começa a trabalhar coisas além só ,vamos dizer, da alfabetização com criança. Apesar de que a alfabetização devia ser um fator, já, de você trabalhar, não só a decodificação de símbolos, mas pensar o símbolo, refletir sobre aquilo e o que traz para você, no seu mundo. Está amadurecendo cognitivo, está começando a pensar de outras formas. Eu consigo perceber a manifestação dos eixos nos conteúdos do currículo. Ah... Eles não estão claros. Mas, você estudando o currículo, você percebendo os conteúdos ali colocados, você consegue vislumbrar que você pode agregar esses conteúdos transversais naqueles pontos que estão ali. Tanto que os projetos são oriundos disso. Na prática ainda é uma visão conteudista, preparatória para o vestibular, preparatória para coisas pontuais, não para a vida. Não são todos os conteúdos, acho que, transversais que você consegue ver claramente.[...] De olhar assim e conseguir elencar, sem você colocar sua prática ali, a sua visão de mundo.[...] Acho que não é tão fácil de botar uma pessoa... [...] Ah, tenta conciliar umas coisas assim. Mas isso acaba atrapalhando a aplicação deles, vamos dizer assim, de um modo mais diário. Se não for nessa visão que eu falei de você conseguir observar e criar momentos para isso”(Coordenador Pedagógico)

Na fala da Coordenadora Pedagógica, quando questionada sobre sua compreensão dos eixos transversais e como percebia sua manifestação no trabalho pedagógico, se reporta a sua própria prática enquanto educadora. Observa pouco trabalho com os eixos em atividades esporádicas na prática e quase nada nas atividades dos docentes que passavam por sua avaliação na coordenação:

“Não, atividades formalizadas não. Eu vejo muito questão de debate, circulo, de no falar mesmo, um vídeo reflexivo sobre outra coisa que tenha a ver com aquele conteúdo. Mas nas atividades que você diz, impressa mesmo, hum-hum. Não vejo isso não, vejo coisas bem padronizadas mesmo. São as operações, aquele conteúdo de História, sem nenhum eixo assim. A não ser que sejam datas comemorativas. Por exemplo, hoje é o dia mundial da saúde e aí vieram atividades

que falaram sobre como a saúde no nosso país está se desenvolvendo, assim, a questão da saúde

Retomamos uma ponderação de Goergen (2012) sobre a racionalização contemporânea do conhecimento, quando depreendemos das entrevistas e observações, a redução da formação escolar à transmissão de conteúdos previstos bimestralmente. Na tentativa de dar conta das exigências institucionais, que parecem distantes das necessidades da sala de aula e da escola, educadores e equipe gestora se vêm compelidos a atropelar caminhos de construção do saber, perdendo o sentido humano de formação e, desqualificando as subjetividades individual e coletiva.

Vêm-se reféns do próprio sistema que insiste em procedimentos que efetivamente não auxiliam e nem orientam o fazer pedagógico de quem está na ponta. Segundo a Supervisora Pedagógica devido ao grande número de turmas, têm-se coordenador específico para as turmas de 1º e 2º anos. No entanto, até meados do 1º semestre do ano letivo de 2015, a escola não possuía em seu quadro um profissional que assumisse essa função. Na visão dela, é muito importante o papel desempenhado pelo coordenador no sentido de orientar a otimização do trabalho de conteúdos (conhecimento escolar) e temas transversais. Sem o coordenador, a supervisora desacredita de um trabalho diferente do que se é feito.

Tanto a Supervisora quanto os Coordenadores Pedagógicos percebem que a escola é composta por dois grupos de professores: os que acabaram de ingressar na rede que apresentam maior abertura para as orientações, que visem inovação das práticas; e aqueles que compõem o quadro há muito tempo, que se mostram muito resistentes em proposições que divirjam de suas visões e práticas, algo que intencione transformá-las. Esses profissionais verificam que a prática está como há 40 anos, sem trabalhar nada novo e também que grande parte do que desenvolvem do proposto currículo e do PPP é feito em “projetinhos” de forma rápida e coletiva. Ainda sim, sem o devido alcance nas práxis individuais dos educadores em suas respectivas salas de aula.

O instrumento que poderia estabelecer a ponte entre a comunidade escolar local e o currículo institucional proposto, não passa de mera formalidade burocrática. Observamos contradições acerca da construção democrática do PPP e a

função que exerce na escola. O projeto foi elaborado a partir de um modelo emitido, à época, pela então Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEEDF. Os profissionais entrevistados, como os Coordenadores e a Supervisora Pedagógica esboçaram certa descrença e, da parte do Educador controvérsias ao informarem que a elaboração do PPP não foi assim tão democrática, foi pensada e elaborada a partir de um “modelão” para constar como cumprimento às normas da instituição.

“Olha, tem o PPP, a construção dele... Baseado nos princípios, nas diretrizes, nos eixos transversais, no currículo, ele tem que ser feito de uma forma, então vamos fazer o que... Foi estudado, programara-se para isso. Isso não acontece, eu vejo que há falha. O PPP ele não foi bem construído. [...] Ele não vai contemplar todas as propostas [...] o nosso PPP, na realidade, infelizmente, ele não foi construído da melhor maneira. Na é construído coletivamente, não foi construído pensando no todo. Partindo da realidade, das necessidades mesmo. Não, não é... Infelizmente, não é a nossa realidade. É, uma formalidade. Infelizmente... A formalidade de construir o documento. [...] E acaba que se perde nisso, muito. Porque é construída da visão de mundo de poucas pessoas para poucas pessoas.” (Coordenador Pedagógico)

O Coordenador faz uma observação crítica do processo que viveram. Embora, inserido no conjunto de atividades de elaboração do PPP, consegue distanciar-se e examinar que aquele encaminhamento não resultaria frutos legítimos, não representaria os anseios, as necessidades daquela comunidade escolar. Como vimos, Wanderer e Pedroza (2010) ressaltam que o projeto político ganhará sentido de orientação e referendado, quando democraticamente for instituído, quando refletir a realidade da escola e não somente formado de planos de alguns professores.

“Projeto político pedagógico são as estratégias daquela escola, como ela vê a forma de trabalhar esse currículo, a maneira de trabalhar esse currículo. Como ela enxerga, quais são os projetos que ela vai fazer, realizar para que aborde aquele currículo e cada. escola tem a sua especificidade, devido à comunidade, ao grupo de professores que já pertence, então tudo isso envolve, né, o PPP, que é construído junto. O PPP serve para mostrar de que maneira as estratégias ou de

que maneira aquele currículo tem que ser trabalhado. O PPP, para mim, é isso. No PPP é citada as características da escola, funcionários, questão de alunos, idade-série, defasagem, tudo isso, mas num adjetivo maior, que é utilizar, é um documento onde é registrado a maneira como isso vai se consolidar, como esse currículo será consolidado.” (Coordenadora Pedagógica)

A Coordenadora concebe PPP em sua dimensão articuladora, em que a particularidade, conforme postulam Chagas e Pedroza (2012), da sua escola consegue estrategicamente manejar o Currículo em Movimento. No entanto, ao longo da entrevista, evidencia que apesar da sua compreensão sobre o projeto e de considerar suas orientações “um ponta pé inicial” para a inovação e renovação da prática pedagógica, não percebe, na maioria das vezes, continuidade em sala de aula daquilo que é discutido e refletido com a equipe pedagógica e gestora, pelos professores.

“O projeto político pedagógico nosso, dessa escola, foi construído com todo mundo e posto em prática, está sendo posto em prática. Eu como professor de sala de aula, cobro isso sempre. Desde que eu entrei aqui eu cobro e tem acontecido. A gente tem seguido o PPP, inclusive, é uma das poucas escolas, que eu sei, que seguem o PPP. Mas porquê também? Porque já veio dum jeito, já vem um jeito que a gente pode trabalhar o PPP, a Secretaria já deu um modelão e a gente foi aperfeiçoando esse modelo. E a gente atende muito bem os conteúdos usando esse PPP nosso, dessa escola. Em tudo, de todas as formas: com passeio, com palestra, com atividade lúdica, com atividade oral, com atividade escrita, com atividade no quadro, atividade de sala, atividade extra- sala. Tá tudo sendo contemplado. Jogos, brincadeiras...nosso PPP é ótimo! Até sugiro, leia!” (Educador 4º ano)

Da fala do Educador podemos inferir um relato superficial sobre o processo, sem maiores detalhamentos e criticidade na proposição feita pelo órgão. Importa seguir as determinações e cumprir com os conteúdos. O “modelão” a que se referiu, serviu como “formulário administrativo” (VEIGA, 2003), o que provavelmente não desencadeou reflexão e, tampouco, comprometimento e identidade dos envolvidos.

Veiga (2003) discute as facetas de inovação que podem surgir com o projeto político pedagógico. Mesmo que novo, o PPP pode tender a simples rearticulação de um sistema existente, perpetuando velhas práticas, o que acontece quando os

contextos e os “protagonistas são desprezados” (p. 270). Por outro lado, quando o PPP assume a inovação considerando seus envolvidos, dando voz ao coletivo, à diversidade de concepções, fomenta a comunicação argumentativa, a investigação e problematização do próprio contexto social, possibilita que os destinatários desse projeto se sintam pertencidos, os afeta de tal modo a firmar compromisso ético e reavaliar criticamente as prescrições institucionais.

No projeto político pedagógico da escola pesquisada encontramos a informação de que o referido instrumento foi elaborado com a participação efetiva de professores/educadores e famílias, sendo elas representadas pelas respostas dadas a um questionário emitido pela própria escola. Com a devolutiva de 350 questionários de um universo de 800 famílias, o grupo de elaboradores julgou, assim, ter contemplado no documento as várias dimensões inerentes a essa instituição educacional, conforme consta no próprio projeto. Contudo, o trabalho educacional desenvolvido diverge ideologicamente do movimento vivido na escola, segundo informações dos entrevistados e as observações de campo.

As questões levantadas por Caldart (1997), como o que se quer da escola e como fazer a escola que se quer, ainda não são as verdadeiras diretrizes para um novo desenho da práxis educativa dessa instituição de ensino. Depreendemos que os problemas vividos na escola ainda não compõe a parte central do trabalho do projeto político pedagógico, que se encontra estruturado enquanto resposta à exigência vertical de se tê-lo.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que essa nova temática de educar em direitos humanos nos remete a uma possibilidade de não só problematizarmos conhecimentos propostos a partir de um currículo, como também de conjeturar tais saberes em prol da transformação da realidade. A educação, nesse sentido, pressupõe mais que uma formação para cidadania. Busca atender, por meio dos processos educativos, o clamor da ética contemporânea fundamentada no comportamento do coletivo de formações construídas dialogicamente.

As transformações ocorridas nas sociedades nas últimas décadas trouxeram para os níveis internacional e local o foco para questões voltadas aos direitos humanos. Observamos que a centralidade ocupada pela DH nas relações políticas estabelecidas entre os Estados e no interior desses países, que subscreveram marcos considerados avanços para a questão de direitos humanos, foi em decorrência de uma série de violações contra a liberdade e dignidade da pessoa humana, contra direitos de ser e viver em seu tempo e espaço, contra as formas democráticas de organização da sociedade. Sem democracia, não alcançamos a materialidade dos direitos humanos.

Vimos que como resposta a essas violações a organização da sociedade civil foi fundamental. Na América Latina e no Brasil, os movimentos sociais constituíram importante forma de mobilização ao externarem experiências outras de construção democrática. Resgataram sujeitos de direitos esquecidos e renegados a sorte de um mundo submetido à globalização econômica. Foram também responsáveis por colocarem em evidência a necessidade de nos constituirmos com visões mais humanizadas, mais implicadas à realidade local ao pressionarem as políticas governamentais. Fomentaram estilos de vida que consideram o humano ser social em constante movimento de transformação dada sua necessidade de ser, estar e atuar no mundo, e diante dessa condição precisa aprender de modo consciente e crítico a cultura que o envolve.

Constatamos, ainda, que a consolidação dos direitos humanos não aconteceu e nem acontece linearmente. Muitos foram os avanços, embora atualmente vivamos tempos de retrocessos que fragilizam espaços democráticos conquistados. Os

discursos impregnados de noções das vulnerabilidades que assolam os seres de direitos, ainda permanecem cegos e enganados por um bem estar virtualmente posto pela globalização e acúmulo de capital.

Percebemos que o cunho pedagógico de inconformismo legado dos movimentos pela educação, contribuiu para ressignificarmos sentidos culturais e compreendermos que não basta atualizarmos discursos como o fazem regimes globalitários, que já se atentaram para isso. A lógica de existência social concreta dos movimentos ofereceu subsídios para a reconfiguração da educação e do papel da escola, inclusive a de pensarmos em formações pautadas verdadeiramente na ética. A tensão gerada pelos movimentos, pela voz das coletividades, ao recriarem identidades de alguns grupos de indivíduos, fortaleceu a participação mais democrática e apontou caminhos alternativos para políticas e práticas conservadoras.

A Educação em e para os Direitos humanos vem dessa perspectiva de repaginar a educação e o fazer pedagógico de educadores. Vem como alternativa de restaurar o viés político da educação ao requerer que educadores comprometidos com uma formação humanizada, emancipatória e libertadora, se engajem para entender fatos para além da sua sala de aula e que impactam diretamente os conhecimentos que trabalham a formação almejada, as políticas que norteiam as variadas instâncias das instituições de ensino.

Com esse entendimento, nossa construção de EDH foi alinhada à abordagem crítica e atuante de educação, pois abrem assim possibilidades de identificarmos diferentes concepções de mundo e suas implicações, como também articulações nos diversos cenários da realidade que nos cerca. Mobiliza nossa sociabilidade para a cultura do inconformismo, via contrária daquela cultura pretendida pelos interesses de mercado.

Vale ainda ressaltar, que a EDH promove a devolução de autonomia de sujeitos, retirada pela racionalidade que se operavam conhecimentos historicamente acumulados. É um caminho pra colocarmos em xeque o que é ou não valorizado enquanto saber.

Portanto, nosso objetivo, com este estudo foi de compreender, a partir das concepções de alguns protagonistas do processo educativo a organização do

trabalho pedagógico em torno da Educação em e para os Direitos Humanos, da implementação do Currículo em Movimento sustentado por eixos transversais, e a integração desse currículo com o PPP da escola, a fim de promover o desenvolvimento daquela lógica de educação. Buscamos evidenciar que a EDH fundamenta ações didáticas e pedagógicas perpassando todos os espaços, tempos e as múltiplas formas de ser e estar na escola. É mais que a reduzida formação de valores pré-estabelecidos por instâncias superiores e transmissão de conteúdos de direitos humanos.

Para situarmos a educação e suas práticas nos dias de hoje, essa nova perspectiva educacional representada pela EDH e suas implicações no universo escolar em nível local, requereu diálogo com diferentes áreas do conhecimento, o que atribuiu a nossa pesquisa caráter interdisciplinar. Tal abordagem permitiu darmos conta de um estudo que abarca concepções polissêmicas, como a Educação em Direitos Humanos que por si só carrega princípios de áreas interconexas. Buscamos afastar o olhar fragmentado para análise das informações colhidas em campo, ampliando a compreensão do tema em estudo com pesquisas de educadores, sociólogos, psicólogos, filósofos e historiadores.

Construímos nosso entendimento de currículo como recurso que reúne conhecimentos culturais eleitos por um grupo de sujeitos, de um determinado contexto social e político, mas interpretados e reengendrados pelos seus destinatários. Ou seja, currículo significa mais que conteúdo escolar a ser desenvolvido, é feito das práticas, das experiências vividas, das didáticas e dos conhecimentos. E nesse ponto, foi essencial observar as práticas e as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos pesquisados.

Outro aspecto relevante que nos suscitou inquietação desde o início desta pesquisa e ratificada em campo foi a distorção de princípios democráticos adotados ao longo da construção do currículo e seguidamente, da elaboração artificial e forçosa do PPP da escola pesquisada. A organização dos trabalhos para a elaboração desses documentos excluiu silenciosamente a voz de professores e educandos, que na vivência de suas rotinas não compreenderam nem o pretexto que deu origem ao processo, nem a formatação de suas estruturas. Cumpriram protocolos administrativos somente.

Diante desse exposto e da concepção de EDH que sustentamos ao longo deste trabalho, acreditamos que a escolha da rede de ensino em adotar eixos que teoricamente focam o diálogo como possibilidade de exercer direitos faltou compromisso ético e compreensão consciente das implicações dessa cultura de educação. Faltou verdadeiramente considerar que a lógica de educação humanizada afeta todo o processo educativo, confrontando práticas conservadoras, escolhas de conteúdos, modos de ser dos envolvidos, rotinas de sala de aula, modelos de gestão, formas de apropriação de um currículo e legitimidade de elaboração do PPP. A cultura de educar em e para os direitos humanos nos obriga a recolocarmos a educação a serviço da vida.

Ao praticarmos o ensino desarticulado da vida, negamos às crianças e aos jovens o direito de viverem e se formarem como sujeitos culturais, de pensamento, estéticos, éticos, de identidade, de diversidade. Quando esses temas não compõem o currículo praticado, não há tempos para esses conhecimentos. Negamos o grande direito, desses se formarem, por meio de outro reconhecido e não efetivo direito à educação, como sujeitos humanos plenos.

O material produzido, que resultou em oito cadernos, sendo um deles o de Pressupostos Teóricos, todo pautado numa gama de autores defensores de uma perspectiva crítica de educação, propositores de práticas exatamente contrárias daquelas vividas no processo de construção do currículo. A falta de empatia encontrada na prática, principalmente no Educador, talvez tenha relação com um processo de produção epistemológico que o excluiu. O teor do que foi proposto no currículo atendeu antes de tudo às normas vigentes, planos e programas; mas não partiu da necessidade de uma rede de ensino, não foi proposta pelos interessados.

Encontramos uma realidade que aponta o distanciamento entre teoria e prática. Os profissionais dessa rede de ensino possuem um currículo vigente, sustentado por concepções críticas da educação. Porém, conta do seu processo de elaboração, em alguns momentos, com a reduzida participação dos protagonistas na simples escolha de conteúdos. A velha dicotomia teoria/prática fortalecida pelas contingências desse processo evidencia mais uma vez nas histórias que compõem a trajetória da educação e também da referida rede de ensino, que a teoria está posta e assimilada mais por quem a propõe que por quem a recebe, neste caso os

educadores. Se a proposição de um novo currículo, com eixos como educar em e para os direitos humanos, era intentar transformação, haveria de atentar para uma articulação mais precisa entre a prática vivida de fato pelos professores nas escolas da rede e a teoria pensada como renovação. Por isso, o que vimos foi um currículo que sem muita função, que pouco orienta o fazer pedagógico da realidade examinada.

Vamos concluindo que não há eixo norteador mais verdadeiro que a própria realidade. Essa pesquisa tanto revelou algumas realidades sobre o currículo proposto e concepções de EDH, como promoveu à pesquisadora formação teórica renovando pontos de vista e posturas no exercício da sua docência. Muito provavelmente não tivesse alçado um pensar mais autônomo, sem debruçar no aprofundamento teórico articulado às vivências. Provavelmente, incorreria em tomar a propositura do novo currículo passivamente, assim como observado em meus pares.

Portanto, não acreditamos que a grande questão a ser refletida seja a elaboração e implementação do novo currículo. Também não desconsideramos ou divergimos da relevância do arcabouço teórico adotado, dos eixos nele proposto e nem mesmo de seus conteúdos, mas acreditamos ser fundamental ao educador que apesar de não ter fomentado em sua formação esse singularidade, tenha tanto a oportunidade de se envolver quanto se engaje em pesquisas referentes à sua prática.

A ponte construída pela articulação entre a teoria produzida em pesquisas e estudos poderia servir para análise de casos reais e conseqüentemente, a uma prática pedagógica mais consciente e emancipada. Como educadores, e antes de tudo seres humanos inacabados, nossa formação deve ser tão significativa quanto a que nos propomos a desenvolver junto aos nossos educandos. Para tanto, urge retomarmos alguns pontos discutidos em outros estudos: que papel tem desempenhado as escolas de formação junto aos educadores ao ditarem os cursos ofertados a esse público? No caso da EAPE, os cursos de formação ofertados servem à divulgação das pesquisas dos tutores ou contribuem para a melhoria da prática e qualificação dos docentes? E a universidade, qual a sua real proximidade do lócus que gera insumos para seus estudos e pesquisas?

Para esse cenário, outro aspecto que também entendemos ser importante consiste no uso mais consciente dos espaços e momentos em coletivo, como deveriam ser as coordenações pedagógicas. Reproblematicar constantemente seus cotidianos precisa ser a palavra de ordem. O olhar precisa atentar-se tanto para as salas de aula como também para outras instâncias dentro da escola, da escola para as regionais de ensino, e destas para a rede como todo. Precisa ser da alçada do educador o compromisso de romper com isolamentos buscando mais articulação.

Quanto mais caminharmos próximo à realidade, menos padeceremos com processos descontínuos. É assim que se constitui o movimento: a realidade demanda do sujeito ações, agindo há transformação.

Ainda que resida no currículo *“a diferença de uma proposta que se pretende ser diferente, o como fazer virá do coração” (PEDAGOGIA DO AFETO – princípio basilar do DIREITOS HUMANOS)*

VII. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos**: o grande desafio contemporâneo. Texto reproduzido pela Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2007.

ALVES, J. A. **Os direitos humanos como tema global**. Perspectiva; Fundação Alexandre Gusmão, 1994.

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano?** Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de forma-se como humano. Educação, Porto Alegre, v.36, n.1, p.21-27, jan/abr. 2013.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil, 3 ed – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento**—o que temos a aprender dos Movimentos Sociais. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

_____, Miguel G. Currículo. **Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. – 5a reimpressão da 1a edição de 1996. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata. Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. S. Paulo: UNESP, p. 309-318, 2003.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p.76, 2007.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Educação e metodologia para os direitos humanos**: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, p. 313-334, 2007.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, p. 171, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANÇADO TRINDADE, A. A. **Para um relato da elaboração da Declaração e Programa da Ação de Viena**. “Balanço dos Resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 1993”, 36 Revista Brasileira de Política Internacional (1993), pp. 9-27.

CANDAU, Vera M. **Educação em Direitos Humanos: desafios atuais**. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, p. 399 – 412, 2007.

_____, V. M.; SCAVINO, Suzana. **Sociedade, direitos humanos e cidadania: desafios para a educação no Brasil**. Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, p. 10-50, 2008.

_____, Vera Maria. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas. 2010.

_____, Vera M. **Educação e Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas**. In: Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et all. Direitos Humanos: capacitação de educadores. **João Pessoa**: Editora Universitária, 2008. Disponível

em:http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_es_trategias_pedagogicas.pdf . Acesso em: 16 jan.2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARBONARI, Paulo César. **Sujeito de direitos humanos**: questões abertas e em construção. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

_____, Paulo César. **Educação em direitos humanos**: esboço de reflexão conceitual. Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 147, 2009.

_____, Paulo César. **Porque educação em direitos humanos**. Bases para a ação político-pedagógica. Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina = Cultura y educación em derechos humanos em América Latina / Ana Maria Rodino...[et al.], organizadores. João Pessoa: Editora da UFPB, p.165 – 180, 2014.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Direitos humanos e projeto político-pedagógico**: a escola como espaço da construção democrática. In: RIBEIRO, Getúlio C.; RIBEIRO, Mara Rejane Alves Nunes (orgs). Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, p. 221-246, 2012.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Psicologia escolar e gestão democrática**: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicol. esc. educ.*, v. 17, n. 1, p. 35-43, 2013.

DECLARAÇÃO, DE VIENA E. PROGRAMA DE. AÇÃO (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS). In: **Conferências Mundiais sobre Direitos Humanos, Documento das Nações Unidas A/CONF**. 1993.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4ª. Ed., Cap. 7, São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979 (p. 87-107).

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica**, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2013.

DORNELLES, J. R. W. **Educando para os direitos humanos**: desafios para uma prática transformadora. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_01_educando.html. Acessado em: 25/07/2015.

_____, João Ricardo W. **Reflexões sobre os desafios para a Educação em Direitos Humanos e a questão democrática na América Latina**. Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina = Cultura y educación em derechos humanos em América Latina / Ana Maria Rodino...[et al.], organizadores. João Pessoa: Editora da UFPB, p.201 – 222, 2014.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos**. Educação, v. 36, n. 1, 2013.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista**: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra** (prefácio). In: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. Shor, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Ed. Em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Ed. Atlas, 1989.

GOERGEN, Pedro. **O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais** EccoS Revista Científica [en línea] 2012, (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339010>> ISSN 1517-1949

LEITE, Sérgio Antônio da Silva et al. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, D. A. & PULINO. L. H. C. Z. (2008). **Psicologia, desenvolvimento e educação**: começando uma conversa. Em D. A. Maciel e L.H.C.Z. Pulino (Org.). *A Psicologia e a Construção do Conhecimento* (pp. 7-31). Brasília: LGE Editora.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Lom Ediciones, 2006.

MANACORDA, Mario A. Marx. **A pedagogia moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 10. ed . Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MELLO, Élson Rezende de. **Pós-modernismo e educação**. Disponível em: <http://www.elsonrezende.hpg.ig.com.br/artigos/posmoder.htm>. Acesso em: 15 de março de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MORAIS, José Luís Bolzan de. **Direitos humanos, Estado e globalização**. Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 117-140, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 1-35, 2007.

MUJICA, Rosa Maria. **La metodología de la educación en derechos humanos**. San José, Costa Rica, 2002. Disponível em:
http://dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf.
Acessado em: 29 de junho de 2014.

MUÑOZ, C. C. **Del mapa escolar al territorio educativo**. Santiago, Chile: Nueva Mirada, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 64.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Apresentação: Por que a história da educação?**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. II: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 23-35, 2008.

POUPART, J. **A entrevista de tipo qualitativo**: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Poupart, Jean. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle – 3 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 197.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (BR). Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). 2010.

SACAVINO, Susana. **Educação em/para os direitos humanos**: uma construção histórica. Democracia e educação em direitos humanos na América Latina. Rio de Janeiro: NOVAMERICA, p. 65 – 104, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **De la publicación: Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, España: Editorial Morata, 1998.

_____, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores1. **Revista Inter Ação**, UFG, v. 25, n. 2, p.1-54, jul./dez. 2000.

_____, José Gimeno et al. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Ediciones Morata, 2010.

_____, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, p. 15-33, 1996.

_____, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1984.

_____, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

_____, Demerval. **Entrevista Diálogo sem Fronteira**: sociedade, história e educação no Brasil. RTV Unicamp, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 207-236, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação. **Educação e filosofia**, v. 10, n. 20, p. 67-75, 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Direitos Humanos na Educação Básica**: qual o significado. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, p. 41-63, 2010a.

_____. Políticas de Educação do Estado de Pernambuco 2007-2010. Recife, SE/Sede, 2010b.

SNYDERS, George. Comunicação oral traduzida pelo professor Marcos Antônio de Carvalho Lopes, publicada na **Revista Educação em Questão**, v.3, n. 2, jul./dez. 1989.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAVARES, Celma. **A educação em direitos humanos na rede pública estadual**: a experiência da região metropolitana do Recife. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-14, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

UGARTE, Carolina; NAVAL, Concepción. Propuestas Metodológicas para la educación em derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la Unesco. **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo**, n. 7, p. 227-254, 2006.

VEIGA, Ilma PA. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **UNICAMP, Caderno CEDES, Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes et al. **Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob a neblina**. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 313-334, 2007.

_____, Solon. **Política de educação em Direitos Humanos**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (org.). Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, p. 15-40, 2010.

_____, Solon e PIRES, Thiago Vieira. **Educação, direitos humanos e exclusão social**. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos (org.). **O Movimento de Direitos Humanos e a Produção da Democracia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.23-36, 2012.

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 121-129, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos como campo de saberes e práticas culturais e educativas**. UFPB - João Pessoa: Ed. Universitária, 2008, p.21.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina**. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina = Cultura y educación em derechos humanos em América Latina / Ana Maria Rondino...[et al.], organizadores. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014, p. 29 – 60.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM)
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)
Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania
Área de Concentração: Direitos Humanos e Cidadania
Linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “CURRÍCULO EM MOVIMENTO: REALIDADE E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS.”, de responsabilidade de Ana Paula Rodrigues da Silva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília – UnB, sob a supervisão da Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza. O objetivo desta pesquisa é compreender a realidade da Educação em e para os Direitos Humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da implementação do Currículo em Movimento em turmas de 4º ano. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Os procedimentos para análise de informações serão obtidas por meio de observações de diferentes espaços da escola, bem como a sala de aula, entrevista semi-estruturada e oficinas a serem realizadas com as crianças. O convite aqui estendido é para sua participação em tais procedimentos, se assim você permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como observações, entrevistas, filmagem, gravação de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. É voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar-me através dos telefones 33392657 - 99677592 ou pelo e-mail anapaularsias@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo podem ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) – UnB. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail: anapaularsias@gmail.com

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

E-mail: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B



Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM)
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)
Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania
Área de Concentração: Direitos Humanos e Cidadania
Linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Os eixos do Currículo em Movimento têm sido implementados
- Como o currículo se integra ao Projeto Político Pedagógico no cotidiano da escola de forma que possibilite a Educação em e para os Direitos Humanos;
- Que concepção de Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos é evidenciado na prática do professor do 4º ano
- Na realidade da escola, as crianças são vistas em sua infância como sujeitos de direitos pelos professores, coordenadores, demais servidores e funcionários, e equipe gestora;
- Como as crianças pronunciam suas narrativas de identidade, história, cultura e subjetividade em face da implementação do novo currículo;
- Como as práticas pedagógicas refletem direitos humanos e EDH.

APÊNDICE C



Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM)
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)
Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania
Área de Concentração: Direitos Humanos e Cidadania
Linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz

ENATREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação

Nome:

Sexo:

Idade:

Função:

Localização de moradia:

Tem filho (s)? Idade (s):

Religião:

Escolaridade (Formação):

1. Como compreende educação?
2. O que compreende por direitos humanos?
3. Considera possível coadunar educação e direitos humanos?
4. Como percebe a criança recebida aqui no 4º ano em sua infância e como sujeito de direitos?
5. É possível integrar eixos transversais com conteúdos disciplinados? Como percebe a manifestação dos eixos nos conteúdos curriculares? Os considera importantes e por que?
6. Como compreende o currículo e o PPP?
7. O que você achou dessa em entrevista? De estar sendo entrevistada (o) sobre esse assunto?

ANEXOS

ANEXO A

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES - ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE			
CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> Identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira. Conviver eticamente com o outro, conhecendo e respeitando seus direitos, deveres, costumes e modos de viver, na busca da eliminação da discriminação e do preconceito. Respeitar as diversidades socioculturais, políticas, etnicorraciais e de gênero que compõem a sociedade atual. Analisar as leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de executar uma ação afirmativa na prática. Conhecer os construtores de Brasília, por meio de várias linguagens filmicas, literárias e outras disponíveis em vários acervos de museus no DF. Reconhecer e analisar a construção de Brasília e os 	<ul style="list-style-type: none"> O estudante e o tempo: o tempo no cotidiano; fontes históricas; tempo histórico e social. Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, leis 10.639/03 e 11.645/08. Noções de época e século. A criação de Brasília. Antigas capitais, Missão Cruzeiras, a história de JK, os idealizadores de Brasília (Lúcio Costa e Niemeyer). Os pioneiros e construtores de Brasília – a influência de homens e mulheres na construção do DF (os candangos). A vida dos sujeitos no DF: hábitos, costumes, religiões, organização social, modos de viver, convivência. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira. Conviver eticamente com o outro, conhecendo e respeitando seus direitos, deveres, costumes e modos de viver, na busca da eliminação da discriminação e do preconceito. Respeitar as diversidades socioculturais, políticas, etnicorraciais e de gênero que compõem a sociedade atual Analisar as leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de executar uma ação afirmativa na Conhecer a história do Brasil a partir dos elementos da cultura dos povos originários. Compreender os papéis do índio, do negro e do branco na sociedade e suas implicações 	<ul style="list-style-type: none"> O estudante e o tempo: o tempo no cotidiano; fontes históricas; tempo histórico e social. Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, leis 10.639/03 e 11.645/08. Constituição da sociedade Brasileira: povos originários; grandes navegações; a chegada dos portugueses ao Brasil. Transformação de vida dos povos originários (indígenas) com a chegada dos europeus Presença dos povos africanos resistência (Quilombos) Localização das regiões de imigração do negro para o Brasil e áreas de concentração Formação social do Brasil: matriz indígena; matriz africana;

ANEXO B

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>desdobramentos sociais e econômicos para o Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a realidade econômica, social, política e cultural do DF. • Analisar a influência da procedência histórica e cultural das famílias que se fixaram no DF. • Analisar as diferenças existentes entre o modo de vida, da sociedade e acultura dos povos que habitavam o DF e a população atual. • Perceber a importância dos documentos históricos e de outros gêneros textuais como fonte de informação e pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização social e política do DF (necessidades básicas, condições dos serviços prestados, formas de poder e seus papéis). • Grupos sociais: diversidades, regras sociais nos diferentes grupos estudados e articulação modo com os documentos: Declaração e de Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso. • A vida em sociedade: história de comunidades locais, rurais, quilombolas, indígenas e outros contextos do DF 	<p>sociais na atualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as diferentes sociedades e transformações brasileiras. • Identificar as diferenças culturais existentes entre o de vida de sua sociedade e outros povos e comunidades • Conhecer a relevância da luta dos grupos sociais na democratização dos direitos políticos, dos avanços tecnológicos e das melhores condições de vida. • Analisar criticamente acontecimentos políticos, do 	<p>matriz portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuições culturais, sociais e étnicas dos imigrantes europeus e asiáticos. • Formação econômica do Brasil – ciclos econômicos. • Revoltas populares no Brasil colonial. • Independência do Brasil: Império • Proclamação da República e suas causas e consequências

Fonte: Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais, p. 107.