E-ISSN 2316-3100

MOMENTO
Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dossiê Temático

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIFERENÇA: política,sujeitos e práticas

v. 31, n. 01, 2022

Editora da furg



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL
Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE
Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Joice Araújo Esperança, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Maria Mertzani, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR
Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Estela Souza de Castro–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Eugerbia Paula da Rocha–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Jéssica Pereira da Silva–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Lívia Lempek Trindade Monteiro–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Myrna Susan Gowert Madia–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Taís Mendes Alves–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Tainã da Silva Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Gabrielli da Rosa Furtado, Universidade Federal do Rio Grande–FURG–Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br/

Participante do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Editora da furg

E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 31, n. 1	p. 1-302	2022

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2021

Capa:
Carolina dos Santos Espíndola
Diagramação e formatação:
João Balansin
Revisão Linguística e Ortográfica:
DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 31, n. 1 (jan./abr. 2022) – Rio Grande: Ed. da FURG, 1983- .

Modo de acesso: <https://periodicos.furg.br/momento>.
Quadrimestral a partir de 2018.
Subtítulo varia.
Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- .
Suspenso entre 2008 e 2009.
A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.
Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação 37

SUMÁRIO

Editorial..... 7

Editorial em Inglês..... 11

Editorial em Espanhol 15

Apresentação do dossiê 19

Dossiê Temático

DIFERENCIA Y DIFERENCIAS: conceptos clave en la teoría de los derechos humanos y para la educación en derechos humanos..... 24

DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar..... 40

PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR DAS JUVENTUDES NEGRAS E PERIFÉRICAS: significados e contribuições da Rede Emancipa de cursinhos populares em Belém – Pará..... 57

BASES ÉTICAS PARA UMA PROPOSTA ECOLÓGICA E POPULAR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... 75

EDUCAR PARA O NUNCA MAIS: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile..... 95

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO E DIGNIDADE HUMANA: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos... 116

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONTEMPLADA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE INTERNAÇÃO DA FUNDAÇÃO CASA..... 135

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS DCNs: o potencial da pedagogia jurídica clínica..... 155

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA: uma reflexão sobre políticas autoritárias e espaço público à luz arendtiana..... 177

RESENHA: SOBRE O AUTORITARISMO BRASILEIRO..... 196

Fluxo-Contínuo

MARIA MARGARETE SAMPAIO DE CARVALHO BRAGA: trajetória docente, experiências e sociabilidades (1970-2015) 203

A PROFESSORA POR TRÁS DA MÁSCARA: apontamentos sobre a realidade docente em tempos de pandemia..... 228
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um olhar transluzente a partir de experiências no processo de ensino e aprendizagem..... 253
ABORDAGEM DA EFICIÊNCIA ENERGÉTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE CAPANEMA - PA..... 272
DIÁLOGO ENTRE ARTES VISUAIS E DIREITO: a transformação do conceito das famílias..... 285

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 31, nº 01, 2022

A Revista Momento – diálogos em educação, apresenta o volume 1 de 2022. Esta edição é composta por um dossiê temático e cinco artigos de fluxo contínuo.

No momento da escrita deste editorial, a humanidade ainda está se reconstruindo e procurando voltar à "normalidade" após dois anos de pandemia e mais de 600 mil mortos só no Brasil; somando-se a essa situação que afetou a todos/as de uma forma ou outra, (con) vivemos – mesmo com uma distância geográfica considerável – os horrores da Guerra deflagrada pela Rússia à Ucrânia.

Eduardo Galeano em uma entrevista[1] disse: "Nenhuma guerra tem a honestidade de confessar: eu mato para roubar! As guerras invocam, sempre, motivos nobres, matam em nome da paz, em nome de Deus, em nome da civilização, em nome do progresso, em nome da democracia e se por via das dúvidas nenhuma dessas mentiras for suficiente, aí estão os grandes meios de comunicação dispostos a inventar novos inimigos imaginários para justificar a conversão do mundo num grande manicómio e um imenso matadouro".

A Guerra entre Rússia e Ucrânia segundo a Organização das Nações Unidas já fez várias vítimas entre soltados e civis, incluindo idosos, adultos, jovens e crianças. São vítimas aqueles/as dos/as quais são retiradas as vidas, a casa, o lar, sua pátria, sua família, seus direitos. Os efeitos de uma Guerra, independentemente de onde aconteça, afetará, em alguma medida a todos/as nós que (sobre/con) vivemos nesse planeta.

Para além ou aquém das Guerras anunciadas, a Humanidade trava diariamente lutas e batalhas que são invisíveis ou invisibilizadas. Para dar voz, vez e visibilidade apresentamos ao/a leitor/a esta Edição que é constituída pelo Dossiê "*Educação em direitos humanos e diferença: política, sujeitos e práticas*" que evidencia os (e)feitos de políticas neoliberais, do capitalismo e põe em risco a dignidade humana, quando restringe ou cinde direitos humanos essenciais como a saúde e a educação.

Se as Guerras e a Pandemia por um lado recrudesceram as vulnerabilidades e as discrepâncias existentes há muitos séculos na sociedade, por outro lado também motivam muitos cientistas, pesquisadores, professores, educadores, humanos a resistirem e a insurgirem

[1] https://www.youtube.com/watch?v=NYCPf4CJEPU

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

de diferentes formas e maneiras. Cada grupo resiste com as armas que dispõe para as diferentes batalhas. Enquanto educadores, docentes e pesquisadores contamos com a ciência que por meio de estudos e pesquisas divulga e difunde o conhecimento que é, ou pode vir a ser, a arma mais poderosa para enfrentar outras Pandemias e Guerras.

O primeiro texto da seção fluxo contínuo de autoria de Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Aparecida Alves da Costa e Hugo de Oliveira Leite é resultado de uma pesquisa no campo da História da Educação. Intitulado *Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga: trajetória docente, experiências e sociabilidades (1970-2015),* o artigo apresenta dados que dão visibilidade à constituição formativa de uma professora freiriana. Trata-se de uma pesquisa do tipo biográfica que se ampara teoricamente na História Cultural e metodologicamente na História Oral, tendo como objeto de estudo as narrativas da professora, que foram coletadas mediante entrevistas - gravadas, transcritas e validadas.

Na esteira de trabalhos acadêmicos sobre docentes, o artigo *A professora por trás da máscara: apontamentos sobre a realidade docente em tempos de pandemia* aborda sobre dimensões, processos e percursos envolvidos no cotidiano docente feminino. A pesquisa realizada por meio da cartográfica traz a arte em forma de textos, músicas, filmes entre outros, como elementos disparadores dos encontros realizados com um grupo de professoras para tratar sobre a docência no contexto de ensino remoto. As autoras, Adriana Gustavson Wilson, Kelly Juliana da Silva Trennepohl, Daniela da Cruz Schneider inspiram-se em leituras sobre feminismo, docência, arte e "arte como docência".

O artigo *Estágio de docência no Ensino Superior: um olhar transluzente a partir de experiências no processo de ensino e aprendizagem*, de Iris Maria dos Santos Faria, Willams dos Santos Rodrigues Lima e Maria Aparecida Pereira Viana descreve experiências e atividades desenvolvidas no Estágio de Docência realizado no Curso de Mestrado da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa qualitativa, que teve como abordagem a pesquisa-ação, parte da seguinte questão norteadora “como contribuir com a formação inicial de professores com/para a utilização das TDIC no período de pandemia da Covid-19?”. A discussão e os resultados apresentados explicitam as atividades desenvolvidas em prol do processo de ensino e aprendizagem durante esse período pandêmico ao mesmo tempo em que motivam os estudantes para o uso das TDIC.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alexandre José Soares Reis, Deyverson Mesquista Freitas e Neuma Teixeira dos Santos apresentam no artigo *A abordagem da eficiência energética com alunos do ensino fundamental da cidade de Capanema – PA* a temática da aplicação do conhecimento sobre eficiência energética, a partir de atividades de sensibilização sobre o uso de energia elétrica com alunos da faixa etária de 6 e 10 anos de idade do ensino fundamental. Por meio de palestras, apresentações de vídeos e questionamentos orais feitos aos alunos os autores percebem, de acordo com suas respostas, que eles compreendem a problemática da produção energética. Segundo os autores, a educação ambiental, ao abordar a problemática energética, contribui para o desenvolvimento do senso crítico mediante conhecimento desenvolvido na escola e vivenciado na comunidade.

Encerramos esta edição com o artigo *Diálogo entre artes visuais e direito***:** *a transformação do conceito das famílias* que apresenta mudanças importantes nas relações humanas após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente o conceito de família. Carina Lopes e Lauer Alves Nunes dos Santos analisam a transformação no conceito de família retratado por meio de pinturas e de retratos significativos da arte em trabalhos de artistas nacionais e internacionais. Com a análise, os autores buscam construir uma linha comparativa da mudança do conceito de família decorrente da transformação social e dos aspectos sociais e legais, buscando compreender se há uma liquidez nesse conceito ou se, embora com evoluções, a família permanece como uma instituição sólida de primórdios sociais.

O conjunto dos textos que compõe a revista, apresenta uma diversidade em relação às temáticas abordadas, bem como de regionalidade, uma vez que os pesquisadores são vinculados a instituições de diversas regiões do Brasil e também de outros países. Isso, em nosso entendimento, fortalece a revista, qualifica o campo da educação e amplia o espectro de nosso público.

Sendo assim, convidamos nossos leitores e nossas leitoras a apreciarem a primeira edição de 2022 da Revista Momento e, se assim considerarem pertinente compartilhar com demais pesquisadores e pesquisadoras.

Finalizamos esse editorial com um poema de Bertold Brecht: “O Vosso Tanque, General, é um Carro Forte”.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Derruba uma floresta, esmaga cem homens,
Mas tem um defeito
- Precisa de um motorista.
O vosso bombardeiro, general,
É poderoso:
Voa mais depressa que a tempestade
E transporta mais carga que um elefante
Mas tem um defeito
- Precisa de um piloto.
O homem, meu general, é muito útil:
Sabe voar, e sabe matar
Mas tem um defeito
- Sabe pensar! [2]

Editoras

Profª.Drª.Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profª. Drª. Ângela Adriana Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Assistente Editorial

Mestre Carolina do Santos Espíndola
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

[2] https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/3259681

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 31, no. 01, 2022

The Revista Momento - Dialogues in Education introduces its first volume – which is composed of a thematic dossier and five papers in the continuous flow – in 2022.

At the moment we are writing this editorial, humankind is still reconstructing itself and trying to go back to "normal" after two pandemic years and more than 600 thousand deaths in Brazil. Besides this situation, which has affected everybody somehow, we have gone through – despite the considerable geographic distance – the horrors of the ongoing war set off by Russia on Ukraine.

Eduardo Galeano has said in an interview[1]: "Wars always lie; no war has the honesty to confess: I kill so that I can steal! Wars always invoke noble motives: they kill in the name of peace, in the name of God, in the name of civilization, in the name of progress, of democracy. And, if so many lies weren't enough, the media is always ready to invent imaginary enemies to justify converting the world into a grand lunatic asylum and an immense slaughterhouse".

According to the United Nations, the war between Russia and Ukraine has already taken many lives of soldiers and civilians, including older adults, youngsters and children. Victims are the ones who have their lives, houses, homes, country, families and rights taken away from them. Regardless of where a war takes place, its effects affect, somehow, everyone who survives/lives on our planet.

Beyond announced wars, humankind has struggled with fights and battles that are either invisible or made invisible to us. To give voice, chance and visibility, we would like to introduce this issue with the dossier "*Education in human rights and difference: politics, subjects and practices*" which shows actions and effects of neoliberal policies, capitalism that put human dignity at risk when they either restrict or cut essential human rights, such as health and Education.

On one hand, wars and the pandemic aggravate vulnerabilities and discrepancies found in society for centuries. On the other hand, they motivate many scientists, researchers, teachers, professors, educators and humans to resist and rise against them in different ways. Every group resists with the weapons it has to fight different battles. Educators, teachers, professors and

[1] https://www.youtube.com/watch?v=NYCPf4CJEPU

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

researchers count on science, whose studies proclaim and publicize knowledge that is, or may become, the most powerful weapon to face other pandemics and wars.

The first text in the continuous flow, which is entitled *Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga: a teacher's career, experiences and sociability (1970-2015)*, was written by Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Aparecida Alves da Costa and Hugo de Oliveira Leite. It is the result of a study carried out in the field of History of Education which introduces data that give visibility to a Freirean teacher's education process. The biographical study is theoretically based on Cultural History and methodologically on Oral History. Its object of study is the teacher's narratives which were collected in interviews (recorded, transcribed and validated ones).

Another academic study of teachers is *The teacher behind the mask: notes on the teaching reality in pandemic times*, which addresses dimensions, processes and routes involved in a female teacher's routine. The study was carried out with the use of cartography and introduced Arts in different forms, such as texts, songs and films, as drivers of meetings with a group of teachers who discussed distance education. Its authors, Adriana Gustavson Wilson, Kelly Juliana da Silva Trennepohl and Daniela da Cruz Schneider, found inspiration in their readings about feminism, teaching, Arts and "Arts as teachers' work".

The paper entitled *Teaching practicum in Higher Education: a translucent look based on experiences in the teaching and learning process* was written by Iris Maria dos Santos Faria, Willams dos Santos Rodrigues Lima and Maria Aparecida Pereira Viana. It describes experiences and activities developed throughout the teaching practicum developed in the Master's Program at the Universidade Federal de Alagoas (UFAL), in Maceio, AL, Brazil. The qualitative study, which was conducted as action research, was based on the following guiding question: "how can we contribute to teachers' early education with/to use TDIC in the COVID-19 pandemic?". Discussion and results describe activities that were developed not only to improve the teaching and learning process in the pandemic but also to motivate students to use TDIC.

Alexandre José Soares Reis, Deyverson Mesquista Freitas and Neuma Teixeira dos Santos wrote the paper entitled *Addressing energy efficiency to Elementary School students in Capanema, PA, Brazil*. It shows the application of knowledge about energy efficiency with the

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

use of awareness-raising activities – related to the use of electrical energy – with 6-10-year-old Elementary School students. After giving speeches, showing videos and asking oral questions, the authors perceived that students understood the issue of energy production. According to the authors, when Environmental Education addresses the issue of energy, it contributes to develop critical thinking based on knowledge learned in school and experienced in the community.

We end this issue with the paper *Dialogue between Visual Arts and Law: the transformation of concept of families*. It introduces important changes that have happened in human relations after the Second World War, mainly related to the concept of family. Carina Lopes and Lauer Alves Nunes dos Santos analyze the transformation that took place in the concept of family through paintings and art pieces that are significant in the Arts created by national and international artists. The analysis enabled the authors to construct a comparative line of changes in the concept of family as the result of social transformation and changes in social and legal aspects to understand whether there is fluidity in the concept or, despite evolution, the family keeps being a solid institution with social origins.

The texts that comprise this issue address several themes in distinct regions since researchers work in institutions located in different Brazilian regions and abroad. We believe that this fact strengthens our journal, qualifies the field of Education and broadens the spectrum of our readers.

Therefore, we would like to invite our readers to enjoy the first issue of Revista Momento - Dialogues in Education in 2022 and, if relevant, share it with other researchers.

We would like to end this editorial with a poem written by Bertold Brecht: “General, your tank is a powerful vehicle”.

It smashes down forests and crushes a hundred men,
But it has one defect:
it needs a driver.
General, your bomber is powerful
It flies faster than a storm
and carries more than an elephant.
But it has one defect:
it needs a mechanic.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

General, a man is very useful.

He can fly and he can kill.

But he has one defect:

He can think! [2]

Editors

Gabriela Medeiros Nogueira, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Ângela Adriana Schmidt Bersch, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Editors' Assistant

Carolina do Santos Espíndola, M. Sc.
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Translator

Lígia Beskow de Freitas

[2] https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/3259681

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 31, nº 01, 2022

La Revista Momento - diálogos en educación, presenta el volumen 1 de 2022. Esta edición es compuesta por un dossier temático y cinco artículos de flujo continuo.

En el momento de la escritura de este editorial, la humanidad todavía se está reconstruyendo y buscando volver a la "normalidad" después de dos años de pandemia y más de 600 mil muertos solo en Brasil; sumándose a esa situación que afectó a todos/as de una forma u otra, (con)vivimos - incluso con una distancia geográfica considerable - los horrores de la guerra desatada por Rusia a Ucrania.

Eduardo Galeano en una entrevista[1] dijo: "Ninguna guerra tiene la honestidad de confesar: ¡yo mato para robar! Las guerras invocan, siempre, motivos nobles, matan en nombre de la paz, en nombre de Dios, en nombre de la civilización, en nombre del progreso, en nombre de la democracia y si por las dudas ninguna de estas mentiras es suficiente, ahí están los grandes medios de comunicación dispuestos a inventar nuevos enemigos imaginarios para justificar la conversión del mundo en un gran manicomio y un inmenso matadero".

La guerra entre Rusia y Ucrania según la Organización de las Naciones Unidas ya ha causado varias víctimas entre sueltos y civiles, incluyendo ancianos, adultos, jóvenes y niños. Son víctimas aquellos/as de los/las cuales son retiradas las vidas, la casa, el hogar, su patria, su familia, sus derechos. Los efectos de una Guerra, independientemente de donde suceda, afectará en alguna medida a todos/as nosotros que (sobre/con) vivimos en ese planeta.

Más allá o por debajo de las Guerras anunciadas, la Humanidad realiza diariamente luchas y batallas que son invisibles o invisibilizadas. Para dar voz, vez y visibilidad presentamos al/a lector/a esta Edición que es constituida por el Dossier "*Educación en derechos humanos y diferencia: política, sujetos y prácticas*" que evidencia los (y)hechos de políticas neoliberales, del capitalismo y pone en riesgo la dignidad humana, cuando restringe o cinde derechos humanos esenciales como la salud y la educación.

Si las Guerras y la Pandemia por un lado han recrudecido las vulnerabilidades y las discrepancias existentes desde hace muchos siglos en la sociedad, por otro lado también motivan a muchos científicos, investigadores, profesores, educadores, humanos resistiendo y

[1] https://www.youtube.com/watch?v=NYCPf4CJEPU

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

rebelándose de diferentes formas y maneras. Cada grupo resiste con las armas que dispone para las diferentes batallas. Como educadores, docentes e investigadores contamos con la ciencia que por medio de estudios e investigaciones divulga y difunde el conocimiento que es, o puede llegar a ser, el arma más poderosa para enfrentar otras Pandemias y Guerras.

El primer texto de la sección flujo continuo de autoría de Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Aparecida Alves da Costa y Hugo de Oliveira Leite es el resultado de una investigación en el campo de la Historia de la Educación. Titulado *Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga: trayectoria docente, experiencias y sociabilidades (1970-2015)*, el artículo presenta datos que dan visibilidad a la constitución formativa de una profesora monja. Se trata de una investigación del tipo biográfica que se ampara teóricamente en la Historia Cultural y metodológicamente en la Historia Oral, teniendo como objeto de estudio las narrativas de la profesora, que fueron recogidas mediante entrevistas - grabadas, transcritas y validadas.

En la estela de trabajos académicos sobre docentes, el artículo *La profesora detrás de la máscara: apuntes sobre la realidad docente en tiempos de pandemia* aborda sobre dimensiones, procesos y recorridos involucrados en el cotidiano docente femenino. La investigación realizada por medio de la cartográfica trae el arte en forma de textos, músicas, películas entre otros, como elementos disparadores de los encuentros realizados con un grupo de profesoras para tratar sobre la docencia en el contexto de enseñanza remota.Las autoras, Adriana Gustavson Wilson, Kelly Juliana da Silva Trennepohl, Daniela da Cruz Schneider se inspiran en lecturas sobre feminismo, docencia, arte y "arte como docencia".

El artículo *Pasantía de docencia en la Enseñanza Superior: una mirada traslucida a partir de experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, de Iris Maria dos Santos Faria, Willams dos Santos Rodrigues Lima y Maria Aparecida Pereira Viana describe experiencias y actividades desarrolladas en la Pasantía de Docencia realizada en el Curso de Maestría de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). La investigación cualitativa, que tuvo como enfoque la investigación-acción, parte de la siguiente cuestión orientadora "cómo contribuir con la formación inicial de profesores con/para la utilización de las Tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en el período de pandemia de Covid-19?". La discusión y los resultados presentados explicitan las actividades desarrolladas en pro del proceso de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

enseñanza y aprendizaje durante ese período pandémico al mismo tiempo en que motivan a los estudiantes para el uso de las TDIC.

Alexandre José Soares Reis, Deyverson Mesquista Freitas y Neuma Teixeira dos Santos presentan en el artículo *El abordaje de la eficiencia energética con alumnos de la enseñanza primaria de la ciudad de Capanema - PA* la temática de la aplicación del conocimiento sobre eficiencia energética, a partir de actividades de sensibilización sobre el uso de energía eléctrica con alumnos de 6 y 10 años de edad de la enseñanza primaria.

Por medio de conferencias, presentaciones de videos y cuestionamientos orales hechos a los alumnos los autores perciben, de acuerdo con sus respuestas, que ellos comprenden la problemática de la producción energética. Según los autores, la educación ambiental, al abordar la problemática energética, contribuye al desarrollo del sentido crítico mediante conocimiento desarrollado en la escuela y vivido en la comunidad.

Cerramos esta edición con el artículo *Diálogo entre artes visuales y derecho: la transformación del concepto de las familias* que presenta cambios importantes en las relaciones humanas después de la Segunda Guerra Mundial, más específicamente el concepto de familia. Carina Lopes y Lauer Alves Nunes dos Santos analizan la transformación en el concepto de familia retratado por medio de pinturas y retratos significativos del arte en trabajos de artistas nacionales e internacionales. Con el análisis, los autores buscan construir una línea comparativa del cambio del concepto de familia resultante de la transformación social y de los aspectos sociales y legales, buscando comprender si hay una liquidez en ese concepto o si, aunque con evoluciones, la familia sigue siendo una institución sólida de principios sociales.

El conjunto de los textos que compone la revista presenta una diversidad en relación a las temáticas abordadas, así como de regionalidad, una vez que los investigadores son vinculados a instituciones de diversas regiones de Brasil y también de otros países. Esto, en nuestro entendimiento, fortalece la revista, califica el campo de la educación y amplía el espectro de nuestro público.

Siendo así, invitamos a nuestros lectores y nuestras lectoras a apreciar la primera edición de 2022 de la Revista Momento y, si así lo consideran pertinente compartir con otros investigadores e investigadoras.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Finalizamos este editorial con un poema de Bertold Brecht: "Su Tanque, General, es un Coche Fuerte".

Derriba un bosque, aplasta a cien hombres,
Pero tiene un defecto
- Necesita un chófer.
Vuestro bombardero, general,
Es poderoso:
Vuela más rápido que la tormenta
Y transporta más carga que un elefante
Pero tiene un defecto
- Necesita un piloto.
El hombre, mi general, es muy útil:
Sabe volar, y sabe matar
Pero tiene un defecto
- Sabe pensar![2]

Editoras

Profª.Drª.Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profª.Drª.Ângela Adriana Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Asistente Editorial

Mestre Carolina do Santos Espíndola
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Traductora

Sabrina Araújo

[2] https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/3259681

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

O Dossiê *"Educação em direitos humanos e diferença: política, sujeitos e práticas"* inaugura a publicação de dossiês de 2022 da Revista Momento: Diálogos em Educação. O ano que se inicia, marcado por incertezas advindas da pandemia de COVID-19, com as quais a população mundial tem buscado (con)viver, desde o final de 2019, ressalta a continuidade da agenda de desafios em relação à promoção dos direitos humanos e para a valorização das diferenças.

Particularmente, a sobrecarga diferenciada dos efeitos pandêmicos na vida das pessoas e grupos mais vulneráveis, decorrente do abismo entre ricos e pobres, do recrudescido causado pelas políticas neoliberais e meios de produção capitalista, suscita severas limitações para o exercício da dignidade humana e de direitos humanos básicos, como o acesso à saúde e à educação, por exemplo.

Do mesmo modo, os retrocessos em relação à agenda dos direitos humanos ampliam a vulnerabilidade social. As referidas dificuldades também passaram a requerer novas e outras estratégias para a consolidação de processos de luta em prol da diversidade e dignidade humana. Assim, a prática social, educativa e mobilizadora, de caráter crítico, protagonizada por diferentes grupos sociais em busca do acesso igualitário a uma vida digna de ser vivida, ressalta não apenas os percalços, mas também o esperançar em direção à formação para a cidadania e a superação das desigualdades e violências.

A abertura para lutar e resistir não é, pois, um dado, tampouco um dom. É forjada no processo participativo de formação (emancipatória), baseada na educ(a)ção que tem por fim o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade; a igualdade de direitos; a transversalidade, a vivência e globalidade; a construção democrática da educação. Estes, dentre outros, são princípios-base da Educação em Direitos Humanos (EDH) que, na contemporaneidade, ressaltam o papel político das mobilizações sociais e, igualmente, da produção do saber.

De tal modo, a abordagem de questões ligadas à diversidade humana, à multiculturalidade e à cidadania sublinha o caráter transversal do debate sobre a diferença nas pesquisas e nas práticas educativas, sejam elas formais ou não, e que dimensiona a aprendizagem em direitos humanos. Afinal, nem sempre evidente, a intersecção entre a EDH e a diferença configura-se como um universo epistêmico e semântico privilegiado para a reflexão sobre marcadores étnico-raciais, culturais, de gênero e sexualidade, geracionais, de classe,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

religião, entre outros, inseridos nas políticas públicas e/ou nas práticas formativas.

Assim, o presente Dossiê congrega estudos que problematizam a diferença enquanto possibilidade de ressaltar o conhecimento em direitos humanos e para além de identidades fixas, monoculturais. Reúne investigações que valorizam a multiplicidade de sentidos que estão em disputa ou negociação a partir da política educacional e lutas sociais, estudos de cunho empírico e teórico sobre/com diferentes sujeitos de direito.

A publicação congrega textos escritos por pesquisadores e pesquisadoras de todas as regiões brasileiras e dois artigos originários de pesquisadoras da Argentina e Espanha. São nove artigos e uma resenha que cogitam a educação em direitos humanos como uma filosofia que conclama a tarefa de subverter os matizes da racionalidade, que desconsideram a contribuição e o aporte de paradigmas éticos da diferença para a formação humanista.

Tal princípio é o que defende Ana Maria Rodino, da Universidad Nacional de La Plata, Argentina, em seu artigo *'Diferencia Y Diferencias: conceptos clave en la teoría de los derechos humanos y para la educación en derechos humanos'*. O estudo pondera as tensões e o alcance conceitual entre as díades "diferença" e "semelhança" e "unidade" e "diversidade". Discute, também, a noção plural de diferença, no sentido de identificar distintas classes, como as chamadas diferenças legítimas e ilegítimas, finalizando com o debate sobre as consequências sociais que surgem de um e outro caso.

Na mesma direção, o estudo intitulado *'Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar'* aborda as implicações sociopolíticas e os desafios da tensão igualdade-diferença, em especial no Brasil, na trilha das tendências conservadoras e antidemocráticas atuais. Escrito por Yrama Siqueira Fernandes e Vera Maria Ferrão Candau, ambas vinculadas à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o texto relaciona que a articulação entre igualdade e diferença constitui o núcleo central de uma educação democrática, bem como que a EDH é promotora do empoderamento dos diferentes sujeitos socioculturais, particularmente daqueles inferiorizados e subalternizados.

A corroborar com a proposta de empoderamento por meio da educação, a Lucia Isabel da Conceição Silva, Paula Maíra Alves Cordeiro, ambas da Universidade Federal do Pará, e Jorge Martins Evangelista Junior, da Rede Emancipa, apresentam o escrito *'Processos de educação popular das juventudes negras e periféricas: significados e contribuições da Rede Emancipa de*

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

cursinhos populares em Belém – Pará'. As autoras e o autor problematizam o acesso à educação por jovens negros e residentes em áreas periféricas, que participam de cursinhos populares. O estudo evidencia as contribuições do escutar e do aproximar-se da juventude vulnerabilizada, assim como o conhecimento de suas expectativas sobre a educação, o sentido da oportunidade e da inserção social. Destacam a importância do Projeto analisado na construção da consciência coletiva, da politização das desigualdades e violações, e dos valores da solidariedade e mobilização.

Ao discutir também sobre a educação popular, Paulo Cesar Carbonari, do Instituto Superior de Filosofia Berthier, Rio Grande do Sul, inclui em *'Bases éticas para uma proposta ecológica e popular de educação em direitos humanos'* a proposta ecológica de educação em direitos humanos. Critica a opção monocultural de saber e defende a alternativa ecológica como uma possibilidade de promover a interculturalidade, a dialogia, o cuidado, a diversidade, a partir de bases éticas de promoção e proteção dos direitos humanos.

Ao ressaltar a proteção e promoção dos direitos humanos com base no educar para o nunca mais, Celma Tavares, da *Universidad* de Salamanca, Espanha, afirma que o direito coletivo de conhecer o passado traumático marca a diferença e as consequências entre preservar a verdade ou optar pelo esquecimento. Seu artigo, *'Educar para o nunca mais: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile',* retrata as experiências educativas desenvolvidas no Museu da Memória de Rosário, do Memorial da Resistência de São Paulo e da Corporação Parque pela Paz Villa Grimaldi. A autora investiga os sentidos dos lugares e da pedagogia da memória, com ênfase para o resgate do passado, a reflexão e o debate sobre situações atuais de violações de direitos, cujos efeitos vão desde a busca pela verdade, justiça, reparação e garantias de não repetição, até a construção de uma cultura de direitos humanos.

Do mesmo modo, as bases relativas ao processo formativo, que alia conhecimento e ação política, é o que discutem Helena Cristina G. Queiroz Simões, da Universidade Federal do Amapá, Fernando da Silva Cardoso, da Universidade de Pernambuco, e Aida Maria Monteiro Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, no artigo intitulado *'Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos'.* Apoiados nos princípios da EDH, resgatam o potencial da educação humanística e suas potenciais repercussões na formação de sujeitos de direito, ao passo que ressaltam alguns caminhos para a concretização e práticas cidadãs com base no atual quadro político do Brasil.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

No texto intitulado *'Educação e construção de cidadania: uma reflexão sobre políticas autoritárias e espaço público à luz arendtiana'*, Rita de Cássia Souza Tabosa Freitas e Rebeka Cristina Rosa Borges, ambas da Universidade de Pernambuco, retomam parte do debate sobre autoritarismo e educação na perspectiva de Hannah Arendt. As autoras relacionam as crises existentes no cenário político e encontram, na educação, dado agravamento pela ascensão de movimentos neoconservadores, que incidem sobre a perda da função da escola frente à construção da cidadania e em novas crises no pensar, na tradição, na cultura e na autoridade.

O referido afastamento da ideia de educação humanística, que acaba por suscitar o distanciamento das práticas cidadãs, é uma realidade em muitos documentos e espaços da educação. Ana Maria Klein, da Universidade Estadual Paulista e Carolina Zanelli Silva Fava, da União das Faculdades dos Grandes Lagos de São Paulo, debatem tais ausências no artigo intitulado *'Educação em Direitos Humanos contemplada nos Projetos Político-Pedagógicos dos centros de internação da Fundação Casa'.* O texto dimensiona a EDH no contexto das instituições que abrigam adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, sobretudo na Fundação CASA, no estado de São Paulo, por meio da análise de Projetos Políticos Pedagógicos. Os resultados revelam, entre outras questões, poucas menções às expressões 'direitos humanos' e 'educação em direitos humanos', assim como seus conteúdos, valores e práticas são quase inexistentes.

A reflexão sobre a ausência e a demonstração do potencial da EDH no âmbito escolar é o cerne do texto proposto por Fernanda Lapa, Sirlei de Souza e Maria Clara Petry, da Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina. As autoras apresentam o artigo *'Educação em direitos humanos e as DCNs: o potencial da pedagogia jurídica clínica'* e defendem a educação clínica em direitos humanos como uma teoria e prática pedagógica estratégica para o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e profissionais na formação jurídica. Ao realizar um diálogo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito no Brasil e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, afirmam que a política de EDH influenciou, em certa medida, os cursos jurídicos e expõem as temáticas transversais de direitos humanos, como questões étnico-raciais, de gênero e diversidades, neste processo. Realçam, ainda, o potencial da pedagogia clínica, por meio de uma avaliação positiva realizada com estudantes, na Universidade da Região de Joinville.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Dossiê apresenta, ao final, a resenha proposta por Paulo Fernando de Melo Martins, da Universidade Federal de Tocantins, do livro de Lilia Moritz Schwarcz, *'Sobre o autoritarismo brasileiro',* editado pela Companhia das Letras, e publicado no ano de 2019. Segundo o autor, a obra é relevante para a compreensão da dinâmica social, política e histórica do autoritarismo no país e, particularmente, quanto à atuação na defesa dos direitos humanos. Apresenta, para tanto, elementos importantes para as pessoas que atuam no campo da educação em direitos humanos, ancorada nas pedagogias antirracistas e emancipatórias.

Este Dossiê, portanto, dimensiona um movimento que se traduz no compromisso acadêmico-ético-político de debater e pensar a educação em direitos humanos numa dimensão relacional ampliada e comprometida com marcadores sociais da diferença, em múltiplos espaços e contextos.

Entre essas conexões, sentidos e significados, mobilizados no interior das práticas formativas, cogitamos o valor semântico presente no ir e vir das políticas educacionais, afirmativas e democráticas, como forma de ampliar a agenda em questão. Nosso objetivo, pois, é mais do que não retroceder na vocação humanística que propõe a educação em direitos humanos, é avançar na consolidação teórica, dialógica e política da ação freireana, em que os "sujeitos se encontram para transformação do mundo em colaboração" (FREIRE, 2017, p. 227).

Esperancemos!

Organizadores

Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso
Universidade de Pernambuco

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Universidade Federal do Amapá

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

DIFERENCIA Y DIFERENCIAS: conceptos clave en la teoría de los derechos humanos y para la educación en derechos humanos

Ana María Rodino[1]

Resumen: Este ensayo examina el concepto de *diferencia* en dos temas importantes de la teoría de los derechos humanos que a su vez influyen en la educación en derechos humanos porque son centrales para el ejercicio y defensa de los derechos en la vida cotidiana. En primer lugar, se analiza la tensión entre dos parejas de rasgos opuestas que están presentes en la relación entre individuo, sociedad y especie: *Semejanza* VERSUS *Diferencia*, y su complemento *Unidad* VERSUS *Diversidad*. La teoría de los derechos humanos construye entre ellas una relación dialéctica que conduce a dos conceptos fundamentales de la teoría: el de *persona o sujeto de derecho* y el de la organización social más apta para favorecer su desarrollo y sus derechos, la *democracia*. En segundo lugar, se discute la *diferencia* como noción plural, en el sentido de identificar distintas clases de *diferencias* entre las personas, en particular las *diferencias legítimas* de las *ilegítimas*. Ellas difieren por su origen y valor en la defensa de los derechos humanos y reclaman actitudes y conductas muy distintas: las *diferencias legítimas*, comprensión y tolerancia; las *ilegítimas*, rechazo y combate. El texto profundiza en el fenómeno que se produce cuando no se comprenden las *diferencias legítimas* entre personas, lo que conduce al mal omnipresente de la *discriminación*, causa de la negación de sus derechos humanos a muchos colectivos sociales.

Palabras clave: Derechos humanos. Educación en derechos humanos. Diferencia/s. Discriminación

DIFFERENCE AND DIFFERENCES: key concepts in the theory of human rights and for human rights education

Abstract: The essay examines the concept of *difference* in two important areas of human rights theory, which in turn influence human rights education since they are central for the exercise and defense of human rights in daily life. First, the text analyzes the tension between two pairs of opposing features present in the relationship among individual, society and human species: *Similarity* VERSUS *Difference*, and its complement *Unity* VERSUS *Diversity*. Human rights theory builds a dialectic relationship between these pairs of features which leads to two fundamental outcomes of the theory: the concept of *person* or *subject of rights,* and the concept of the most suitable social organization to further his/her development and rights, *democracy*. Secondly, *difference* as a plural notion is discussed, in the sense of identifying dissimilar types of differences among people, in particular *legitimate* or *illegitimate differences*. They differ in their origin and value in the defense of human rights, and ask for very distinct attitudes and conducts: *legitimate differences* ask for understanding and tolerance; *illegitimate differences* for rejection and challenge. The text goes deeper into the social situation triggered by not understanding the *legitimate differences* among persons, which leads to the pervasive evil of *discrimination*, cause of the denial of human rights to many social groups.

Keywords: Human Rights. Human Rights Education. Difference/s. Discrimination.

[1]Doctora y Master en Educación por la Universidad de Harvard, USA; Master en Lingüística por la Universidad de Costa Rica y Licenciada en Letras por la Universidad de Rosario, Arg. Docente de la Universidad Nacional de La Plata, Arg. e investigadora del Informe Estado de la Educación, Costa Rica. E-mail: anamariarodino@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DIFERENÇA E DIFERENÇAS: conceitos chave da teoria dos direitos humanos e para a educação dos direitos humanos

Resumo: Este ensaio examina o conceito de *diferença* a partir de dois temas importantes da teoria dos direitos humanos que, por sua vez, influenciam a educação para os direitos humanos, pois são centrais para o exercício e a defesa dos direitos na vida cotidiana. Em primeiro lugar, analisa-se a tensão entre dois pares de traços opostos presentes na relação entre indivíduo, sociedade e espécie: *Semelhança* VERSUS *Diferença*, e seu complemento *Unidade* VERSUS *Diversidade*. A teoria dos direitos humanos constrói entre eles uma relação dialética que conduz a dois conceitos fundamentais da teoria: *o da pessoa ou sujeito de direito* e o da organização social mais apta a promover o seu desenvolvimento e os seus direitos, a *democracia*. Em segundo lugar, a diferença é discutida como uma noção plural, no sentido de identificar diferentes tipos de diferenças entre as pessoas, em particular as *diferenças legítimas* das *ilegítimas*. Tais noções diferenciam-se pela sua origem e valor na defesa dos direitos humanos e exigem atitudes e comportamentos muito diversos: *diferenças legítimas,* compreensão e tolerância; *diferenças ilegítimas*, rejeição e combate. O texto investiga o fenômeno que ocorre quando as *diferenças legítimas* entre as pessoas não são compreendidas, o que leva ao mal onipresente da *discriminação*, causa da negação dos direitos humanos a muitos grupos sociais.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Diferença/s. Discriminação.

Introducción

El presente ensayo explora y discute el concepto de *diferencia* que está presente en dos temas fundamentales de la teoría de los derechos humanos, los cuales influyen de manera relevante en el trabajo aplicado de la educación en derechos humanos –mi campo específico de reflexión y práctica. Aunque no agotan la problemática de la *diferencia*, son cruciales para el ejercicio y la defensa de los derechos de cada uno y de todos en la realidad cotidiana.

El primer tema, abordado en las secciones 2 y 3, es la tensión al interior de dos parejas de rasgos o cualidades contrapuestas que atraviesan las relaciones entre individuo, sociedad y especie. Estas parejas, que constituyen oposiciones conceptuales, son *Semejanza o Igualdad*[2] VERSUS *Diferencia,* y su complemento *Unidad* VERSUS *Diversidad.* La teoría de los derechos humanos construye entre ellas una dialéctica que conduce como resultado, primero, a la noción central de *persona* y, segundo, a la forma de organización social que, a la fecha, demuestra ser más apta para permitir el desarrollo de las complejas dimensiones de la persona y para garantizar sus derechos: la *democracia*.

[2] Se puede también utilizar la noción de *igualdad* en contraposición a la de *diferencia*, siempre que se la entienda como *semejanza* entre las personas, no en el sentido de igualdad legal o político-social.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

El segundo tema se discute en las secciones 4 y 5, y trata sobre la diferencia como noción plural, en el sentido de reconocer distintos tipos de *diferencias* entre las personas. Su importancia radica en discernir las *diferencias legítimas* de las *ilegítimas* y en aprender a reconocerlas porque tienen distinto origen y valor para la defensa de los derechos humanos y demandan actitudes y conductas distintas frente a cada una: las primeras, comprensión y tolerancia; las segundas, rechazo y combate. La incomprensión de las *diferencias legítimas* entre personas conduce al mal universal de la *discriminación*, que niega y atropella los derechos humanos de muchos colectivos sociales.

La concepción de ser humano en la teoría de los derechos humanos

La teoría de los derechos humanos desarrolla una concepción integradora y compleja del ser humano. Es integradora porque incorpora y reconoce tres dimensiones inseparables de la persona: su carácter simultáneo de *individuo* autónomo, integrante de una *sociedad* y miembro de la *especie* humana. Es compleja porque hace un análisis profundo de cómo esas tres dimensiones se relacionan entre sí –reconociendo tanto relaciones de complementación como de contraposición— y construye la dialéctica que permite superar antagonismos para hacer posible la libertad individual, la convivencia solidaria en comunidad y, en última instancia, la supervivencia de la especie.

El filósofo francés Edgar Morin (2001) sostiene que es justamente en el cruce de esta triple relación entre *individuo, sociedad* y *especie* donde surge la conciencia o el espíritu propiamente humano y donde debe asentarse una ética con esperanza de futuro. Expresando su propuesta en términos del enfoque de derechos, es en esa tríada donde se afirma la noción de *persona sujeto de derechos* y se funda el paradigma ético y político de los derechos humanos.

En las relaciones *individuo—sociedad—especie* coexisten cualidades o rasgos opuestos en constante tensión. Dos oposiciones muy perceptibles y debatidas por el pensamiento humano, pasado y presente, son las siguientes.

- *Semejanza > < Diferencia*
- *Unidad > < Diversidad*

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Manejar estas oposiciones representa un gran desafío para la vida social y para el proceso de socialización de las nuevas generaciones. En general lo representó siempre, pero me atrevo a decir que de manera especialmente aguda en el mundo contemporáneo porque nuestro futuro como sociedad depende más que nunca de cómo ellas se comprendan y practiquen. Esto necesariamente implica también cómo se enseñen, ya que no se trata de conceptos autoevidentes, que se entienden e internalizan natural y unívocamente a partir de su percepción directa en la realidad. De aquí que le planteen retos difíciles a la educación, en muchos sentidos. La educación no puede eludirlos al momento de acordar sus metas y objetivos, trazar sus políticas públicas, organizar sus instituciones y formar a sus agentes.

Tales oposiciones se comprenden al mirar a la especie y a los agrupamientos sociales en su conjunto. Por pertenecer a una misma especie animal todos tenemos en común un tronco biológico, un desarrollo evolutivo y una serie de características orgánicas, entre las cuales es central nuestra capacidad de razonamiento. Precisamente esta capacidad de realizar operaciones conceptuales y simbólicas muy complejas motivó el nombre de la especie: "homo sapiens", humano pensante. No obstante, dentro de nuestra especie y de las sociedades humanas también existe una enorme variabilidad en cuanto a otras numerosísimas características –físicas (naturales) y culturales (adquiridas). Ninguno de los rasgos opuestos es más objetivo o legítimo que el otro. Lo que nos define como humanos es su combinación. Esta dualidad de nuestra condición puede ser, y de hecho es, fuente de complementaciones como de conflictos sociales.

El individuo en desarrollo va ganando gradual conciencia de Sí mismo/a como ser individualizado, con particularidades que lo configuran de una manera propia, distinta de otros en mayor o menor medida, y de las particularidades de los demás miembros de su sociedad. La toma de conciencia conduce a cierta estimación de Sí mismo/a, a la vez que a un posicionamiento frente a Otro u Otra. Cada quien se estima y se posiciona según haya sido socializado: por ejemplo, el Otro/Otra puede asumirse como un igual, un superior o un subordinado; como similar o disímil; como apreciable o despreciable… Las dualidades que subyacen las relaciones humanas pueden hacer posibles experiencias de aprendizaje enriquecedor tanto como violentos conflictos.

Porque que los rasgos opuestos antes citados sean perceptibles no quiere decir que sean fácilmente comprendidos, ni unánimemente interpretados, y muchísimo menos aceptados. En

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

la historia, el pensamiento humano por lo general tendió a interpretar esas tensiones como dicotomías o contraposiciones rígidas y a asignarle a cada polo – el de la semejanza y el de la diferencia, el de la unidad y el de la diversidad – cargas valóricas incompatibles: uno positivo, beneficioso, deseable VERSUS otro negativo, dañino, condenable… Los valores variaron según las épocas, aunque los razonamientos se van haciendo más elaborados conforme se comprendía mejor la naturaleza humana.

Repasemos simplificadamente algunos ejemplos en el tiempo. Las teocracias y autocracias de la Antigüedad sobrevaloraron la igualdad y la unidad religiosa y cultural de los miembros de la sociedad, así como su dependencia y lealtad incuestionable a un poder político de origen divino que incitaba a rechazar a "infieles" y "extraños", e incluso a destruirlos. (Haciendo una asociación contemporánea, los fundamentalismos extremos representan una regresión a ese tipo de sociedades cerradas, con pretensión de homogeneidad y unidad monolítica).

Por su parte, el Iluminismo europeo de fines del Siglo XVII y el XVIII, que acompaña al nacimiento de los Estados burgueses, valoriza también la unidad sociopolítica del Estado-Nación e impulsa la cohesión y lealtad de los habitantes hacia ella; pero lo hace guiado por las "luces de la razón", la fe en el progreso mundial y el desarrollo de las ciencias, a la par que empieza a reconocer libertades individuales y pluralidad de ideas. Ante este excesivo racionalismo reacciona el Romanticismo de fin del Siglo XVIII. Pasa a anteponer las diferencias individuales y culturales por sobre la uniformidad de lo común: exalta las individualidades creadoras y heroicas, y la diversidad de las culturas nacionales. La propuesta filosófica y sociopolítica de las revoluciones norteamericana (1776) y francesa (1789) marca una confluencia: la confianza en la razón universal que compartimos (herencia iluminista) a la vez que el reconocimiento de las particularidades individuales y culturales que nos distinguen (herencia romántica). Se empieza a comprender que las oposiciones irreductibles no son capaces de sustentar sociedades humanas en *"libertad, igualdad y fraternidad"*.

Hoy, en la sociedad del conocimiento y en el contexto de la mundialización, los enormes retos de formar para los derechos humanos y la ciudadanía democrática nos piden profundizar y armonizar las oposiciones que tensionan la comprensión del ser humano. En palabras de Morin: *"el doble imperativo antropológico se impone: salvar la unidad humana y salvar la diversidad humana"* (2001, p. 81).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Hacia un pensamiento integrador y complejo sobre la persona

La teoría de los derechos humanos articula de modo consensuado y convincente las cualidades humanas que a menudo se habían percibido como dicotomías irresolubles. Las integra en una propuesta teórico-aplicada que es a la vez gnoseológica (de conocimiento), ética (de valores), jurídico-política (de normas, instituciones y políticas públicas) y social (de pautas de convivencia). Sin embargo, pese a haber alcanzado al presente un grado muy considerable de elaboración, no es una doctrina acabada sino en evolución. Está abierta a incorporar nuevos desarrollos del pensamiento, los cuales tienden a acompañar las demandas de derechos de colectivos antes relegados o invisibilizados que reclaman reconocimiento de sus necesidades o atributos particulares.

Al interpretar los juegos de opuestos mencionados, cuya división rígida fundó ideologías que causaron enfrentamientos sangrientos durante siglos (y que aún hoy los provocan), el enfoque de derechos rechaza las dicotomías estáticas e irreductibles. ¿Cómo las supera? Pone sus términos en relación para avanzar hacia síntesis totalizadoras: en ciertos aspectos los seres humanos somos semejantes y en otros somos diferentes; ciertos rasgos nos unifican, mientras otros nos diversifican. El "versus", signo de oposición, se transforma en un "más", signo de adición, acompañado de un análisis de relaciones y posibilidades de transacción entre los opuestos. Consideremos dos ejemplos: cómo se articulan la noción de *persona* y la de *convivir entre personas*.

La noción de *ser persona* o *sujeto* se construye sumando el reconocimiento de lo genérico, lo común a todos los miembros de la especie, con la afirmación de lo particular, lo propio de cada uno. ¿Cuáles son, concretamente, nuestros atributos comunes y particulares como personas? Por encima de creencias religiosas o hipótesis científicas, hemos llegado a un acuerdo cultural e histórico. Los atributos comunes son nacer *"libres e iguales en dignidad y derechos"* y estar *"dotados de razón y conciencia"* (Declaración Universal de Derechos Humanos, Art. 1). Son los atributos mínimos elegidos para definirnos como humanos.

Los atributos particulares surgen de nuestra gran variación en numerosos aspectos, algunos hereditarios y otros adquiridos socialmente. Los mismos instrumentos de derechos humanos suelen citarlos, como ejemplos no exhaustivos, empezando por la misma Declaración

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universal de Derechos Humanos: *"raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición"* (Declaración Universal de Derechos Humanos, Art. 2). Sin embargo, cuando estos atributos particulares son mencionados, se lo hace para puntualizar que ninguno menoscaba nuestra igualdad en dignidad y derechos.

En breve, los rasgos que nos diferencian son numerosos y merecen respeto; pero no crean distinciones en lo que compartimos: ser seres dignos, conscientes y tener los mismos derechos. Hemos acordado que tanto los atributos comunes como los particulares de las personas deben ser reconocidos y protegidos por las leyes: los comunes, para asegurar su convivencia en igualdad, justicia y paz; los particulares, para garantizar el desarrollo libre de cada persona y de sus potencialidades.

En este sentido, corresponde aclarar una confusión extendida. Los derechos humanos no implican tratar a todas las personas de manera idéntica sino, como expresó con precisión la jurista costarricense Elizabeth Odio (1990): "*tratar igual a lo que es igual y diferente a lo que es diferente*". Al presente existe plena coincidencia en las normas internacionales y nacionales sobre este principio. Sin embargo, ¿cómo establecer en qué consiste "lo igual" y en qué "lo diferente" en situaciones concretas? ¿Cómo saber cuál trato debe predominar en cada caso específico? No es fácil, porque no se cuenta con parámetros externos, objetivos o naturales en los cuales fundamentar diferencias de trato. Debemos acudir a parámetros convenidos de manera intersubjetiva, es decir, pactados. Este fue el gran esfuerzo de la doctrina, las instituciones y los defensores de derechos humanos a partir del último tercio del Siglo XX en adelante: comprender y argumentar la particularidad de colectivos específicos, sobre todo quienes están en condiciones de vulnerabilidad, a fin de promover la aprobación de normativas que protejan de manera especial el ejercicio de sus derechos.

Por su parte, la noción de *convivir entre personas* se construye sumando el reconocimiento de cada persona como sujeto de derechos, con el reconocimiento en pie de igualdad de las demás personas – los Otros y Otras sujetos de derechos – porque hemos acordado que los derechos son *"iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana"* (Declaración Universal de Derechos Humanos, Preámbulo). La síntesis que permite a cada sujeto de derecho *convivir con* los demás es la *democracia*, esa forma de organización

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

social que por definición garantiza los derechos mediante leyes ante las que todas las personas son iguales, y cuyas instituciones de poder y las autoridades que las ocupan temporalmente están sometidas al control de la ciudadanía. Porque la democracia, como la definió con agudeza el filósofo estadounidense John Dewey en los albores del siglo pasado (1916), *"es más que una forma de gobierno; es fundamentalmente una forma de vida asociativa, de experiencia comunicativa conjunta"*

La democracia permite relaciones de interdependencia complejas y constructivas de los ciudadanos entre sí y de cada uno con el conjunto que, sin ahogar la independencia individual, hacen posible que todos puedan expresarse, apoyarse, desarrollarse y regularse mutuamente. Pero el sostenimiento de la democracia supone condiciones de relación mutua que deben cultivarse deliberada y sistemáticamente. Entre ellas, que el ejercicio de la libertad individual vaya de la mano con la responsabilidad hacia la comunidad, que se mantengan fuertes los vínculos de solidaridad entre sus miembros y que se asegure la diversidad de intereses, ideas y experiencias. La democracia, resume bien Morin: *"vive de pluralidades, competencias y antagonismos permaneciendo como una comunidad [...] constituye la unión de la unión y de la desunión; tolera y se alimenta endémicamente, a veces explosivamente, de conflictos que le dan vitalidad"* (2001, p. 115).

En síntesis, el enfoque de derechos humanos y democracia piensa el vínculo *individuo-sociedad-especie* de manera dialéctica y totalizadora. Es un pensamiento complejo (no es dicotómico, esquemático o reductivo porque no simplifica la condición humana o los fenómenos sociales); anti-dogmático (rechaza presuntas verdades absolutas e imposiciones de intereses sectoriales y grupos de poder), y transdisciplinario (integra las lógicas cognitivas, los discursos y los aportes teóricos y aplicados de distintos campos del saber). Estas mismas cualidades deben caracterizar también a la educación en derechos humanos.

Paso ahora a analizar una segunda presencia clave del concepto de *diferencia* dentro de la teoría de los derechos humanos, aunque ahora emplearé el término en plural y en un sentido muy concreto y aplicado a la realidad de la vida cotidiana en nuestras sociedades.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Las dificultades de convivir en igualdad y con respeto a las diferencias

Los miembros de la especie humana somos seres sociales, que necesitamos y buscamos vivir con otros. Sin embargo, convivir en sociedad nunca fue fácil. Siempre entró en conflicto con la aspiración de autonomía de individuos y grupos particulares, aunque se negociaba con la fuerza cohesionadora de la comunidad para hacer posible la supervivencia colectiva. En cambio, las actuales sociedades del conocimiento no son por naturaleza inclusivas ni cohesivas: tienden a segregar y a excluir a muchos de sus miembros. Por eso, vivir juntos debe ser una decisión social consciente y una enseñanza y aprendizaje constantes.

La construcción del sujeto siempre implica identificar un límite, una frontera con Otro y Otros "diferentes". Aceptar la diferencia entre uno mismo y los demás no es en sí una noción regresiva, ni atrincherada en las tradiciones del grupo de origen, ni contraria a la comprensión y aceptación de otras personas y grupos. Porque el ideal de comprender y respetar a otras personas y grupos – el valor de *tolerancia* – no es hacer desaparecer las fronteras entre los sujetos como individualidades: es hacer desaparecer la imagen del "diferente" como un enemigo (TEDESCO, 1995, p. 106-7).

Durante nuestra la vida, en paralelo al desarrollo de la *conciencia de Sí* como persona (identidad), desarrollamos la *conciencia del Otro/Otra* también como persona (*alteridad*). En otras palabras, constituirnos como sujeto supone a la vez reconocer al Otro/Otra como sujeto. Pero, tal como ocurre con la identidad personal, la imagen que nos hacemos del Otro/Otra no surge en forma espontánea, natural, sino que es el resultado de un proceso de construcción social y de aprendizaje. Tradicionalmente, las personas eran a menudo socializadas en sus grupos de origen para ver a los "diferentes" como "deficientes" (origen de muchas discriminaciones) o como amenazas (origen de muchas violencias entre personas, grupos y pueblos). A menudo, las dos cosas a la vez. De allí que predominara la visión de los otros/as como enemigos, reales o potenciales, lo que es un obstáculo insalvable para la convivencia fuera del grupo de origen y entre grupos diversos. Por eso, un gran desafío educativo de nuestro tiempo es promover identidades personales y grupales que favorezcan el reconocimiento respetuoso y la aceptación de otras personas y grupos diferentes.

Una clave para construir la imagen del Otro/Otra es la comprensión de la tensión

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Semejanza o *Igualdad*[3] VERSUS *Diferencia* entre los miembros de la especie: cómo se la interpreta en una comunidad y en un momento dado (es decir, el significado y valor que se le asigna a cada término de la oposición) y cómo se socializa a sus miembros para conducirse frente a ella (las actitudes y conductas que se enseñan para relacionarse con los otros/as diferentes). La doctrina de derechos humanos reconoce tanto atributos iguales como diferentes entre las personas. Lo que nos asemeja se analizó en las secciones anteriores. ¿Y qué hay de las diferencias? Son muchas, pero no todas deben ser valoradas de la misma manera. Es clave reconocer que existen diferencias legítimas, válidas, y otras que no lo son. (IIDH, 1993)

Las *diferencias legítimas, válidas*, surgen de particularidades propias de las personas (heredadas o adquiridas) o del ejercicio libre de su voluntad. Nacemos en un lugar geográfico y dentro de un país y grupo étnico específico, lo cual determina muchos de nuestros rasgos físicos, costumbres e idioma. Al crecer vamos desarrollamos creencias religiosas, políticas, intelectuales, e inclinaciones y destrezas muy diversas. Estas diferencias conforman nuestra identidad y hacen de cada uno de nosotros un ser único, irrepetible.

Pero entre las personas existen también *diferencias ilegítimas, injustas*, que no se derivan de particularidades propias de los seres humanos ni de su libre elección. Son resultado del tipo de organización social en que les tocó vivir, del lugar relativo que cada uno ocupa dentro de ella y la distribución general del poder y de los recursos en su sociedad. Las diferencias de posición económico-social son injustas cuando conducen a personas o colectivos a la pobreza, la marginalidad y la exclusión, privándolos de alcanzar condiciones dignas de vida y, por eso, el pleno ejercicio de sus derechos humanos.

Es importante distinguir unas diferencias de otras porque, en la medida en que tienen un origen y un valor distintos, nos reclaman posicionamientos distintos. Es decir, nos reclaman una interpretación y actitudes y conductas distintas frente a ellas. Las *diferencias legítimas* hay que aprender a comprenderlas a fin de aceptarlas y respetarlas. Ellas no indican deficiencia ni inferioridad de unas personas en relación a otras: son las múltiples variantes y expresiones de la especie humana, las que dan a cada miembro su singularidad y al conjunto, su diversidad y riqueza. Las *diferencias ilegítimas* también hay que aprender a comprenderlas, pero a fin de

[3] Si se prefiere utilizar el concepto de Igualdad en oposición a Diferencia, téngase presente la aclaración terminológica formulada al inicio del trabajo en la nota al pie de página número 2.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

rechazarlas y contribuir a eliminarlas. Estas diferencias golpean y degradan a muchísimas personas y las excluyen injustamente de la protección de la comunidad humana. No enriquecen a nadie, porque crean privilegios sobre la única –y arbitraria— base de poseer bienes materiales, con lo que deshumanizan tanto a quienes no pueden obtenerlos como a quienes los poseen en exceso. Así como sería inhumana una sociedad sin diversidad, compuesta por seres idénticos, uniformes; también lo es una sociedad sin justicia, a la que no se accede por "ser" sino por el grado de "tener".

Distinguir y comprender estas dos clases de diferencias no es automático ni sencillo. Ambas suelen ser perceptibles a simple vista, pero cómo se las interpreta y valora es una construcción social e histórica. La adquirimos. Y siempre con la carga ideológica que le impone la cultura predominante en cada momento y lugar. Develar esa carga ideológica, que comúnmente internalizamos de manera inconsciente, y someterla a revisión crítica exige un aprendizaje consciente – y, antes, un des-aprendizaje de concepciones erradas.

Respecto a las *diferencias legítimas*, por lo general no es fácil aceptar a quienes no se parecen a nosotros y a nuestro grupo de origen, sea por sus rasgos, capacidades, costumbres o creencias. La primera reacción suele ser de desconcierto, desconfianza o temor, sentimientos que pueden conducirnos inconscientemente al rechazo. O a la duda y al cuestionamiento de nosotros mismos, del valor de nuestras características o convicciones. Tal vez hasta nos preguntemos ¿quién de nosotros es mejor? ¿quién tiene la verdad? Muchas *diferencias legítimas* entre las personas se des-naturalizan cuando se interpretan como debilidades, incapacidades o desviaciones de "lo normal" (los ejemplos dependen del momento histórico). Por eso, aceptarlas o no aceptarlas provoca dudas y vacilaciones. Provoca conflictos, con los otros y con uno mismo.

En cuanto a las *diferencias ilegítimas*, no siempre es fácil reconocerlas como tales y rechazarlas. Muchas veces las grandes desigualdades socioeconómicas no se consideran injustas porque la ideología predominante las presenta como normales o voluntarias. ¿Cuántas veces hemos oído el juicio fatalista de que "*en el mundo siempre habrá ricos y pobres"*? ¿O expresiones similares a aquella de la reina María Antonieta en vísperas de la Revolución Francesa cuando, al oír desde su habitación al pueblo hambriento reclamando pan, preguntó candorosamente *"Y si no tienen pan, ¿por qué no comen pasteles?"* No es infrecuente escuchar,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

refiriéndose a colectivos carentes de recursos económicos, comentarios como “Si quieren salir de la pobreza, ¡que trabajen más!” o “Viven en la suciedad porque no les importa”, sin que quienes lo dicen se detengan a considerar si en ese momento y lugar de residencia existen fuentes de trabajo o hay disponibilidad de agua potable. Al revés del caso anterior, las *diferencias ilegítimas* suelen naturalizarse como si fueran rasgos propios de la especie humana u opciones libres de los individuos. Aquí, a la dificultad de comprensión se suman otras: por ejemplo que, aún comprendiendo las injusticias, haya quienes se resistan a denunciar las realidades injustas o a actuar para cambiarlas. Otra vez, surgen dudas y conflictos.

Los conflictos aparecen repetidamente al analizar los derechos humanos: entre distintas interpretaciones de la realidad; distintas valoraciones o jerarquización de valores y de derechos; distintos intereses, actitudes, conductas... No es sorprendente porque son parte del diario vivir, en todos los ámbitos y entre personas, grupos y naciones. Las experiencias de desarrollo individual y colectivo siempre van acompañadas de tensiones y crisis. Sin embargo, cuando los conflictos se manifiestan, nos inquietan y hasta nos asustan, al punto que muchas veces se prefiere negarlos, eludirlos u ocultarlos. No deberíamos temerles porque, además de ser un hecho inevitable de la existencia, nos ayudan a aprender y transformarnos, a crecer. Lo importante para el convivir democrático no es evitarlos, sino aprender a manejarlos pacífica y constructivamente.

La discriminación, un mal omnipresente

Una consecuencia gravísima de no comprender y aceptar las *diferencias legítimas* entre las personas, con enormes implicaciones disruptivas para la convivencia social democrática, es el fenómeno de la discriminación. Su alcance está muy extendido en nuestras sociedades y sus manifestaciones pueden ser tan variadas que muchas veces se dificulta reconocerlas y censurarlas. Por esto merece ser analizado con más profundidad antes de concluir cualquier discusión sobre diferencias.

Las muchas diversidades entre las personas nos permiten agruparlas en colectivos diferentes. Para referirnos a quienes comparten cierta característica, se generaliza y se dice “las mujeres”, los jóvenes”, “los argentinos”, “los musulmanes”, “los marxistas”, etc. Estos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

agrupamientos son simplistas porque, aunque sea momentáneamente, borran las diferencias individuales para tomar en cuenta sólo una o pocas características del conjunto (sexo, edad, origen nacional, religión, opinión política, etc.). Pero en el fondo no hay nada negativo en esto si somos conscientes de que se está hablando simplificadamente.

Sin embargo, cuando se establecen entre las personas distinciones que no sólo crean grupos diferentes, sino que al mismo tiempo sugieren que uno de los grupos es mejor o peor que el otro (debido precisamente a esa característica, sea el sexo, edad, origen nacional, religión, opinión política u otra), se cae en la *discriminación* (ACNUDH, 2005, p. 69). Quien discrimina a una persona o grupo los rebaja en su dignidad y contribuye a crear o justificar abusos hacia ellos. Porque la discriminación es una práctica que no sólo lastima los sentimientos de otros: tiene consecuencias que van más allá. Cuando unas personas consideran a otras "inferiores" tienden a tratarlos con desprecio, hostilidad y hasta odio, porque no creen que merezcan el mismo trato que los que son "superiores". Siguiendo este razonamiento falaz, a los primeros se les niega o limita el reconocimiento de derechos que sí disfrutan los segundos.

No se trata de un fenómeno del pasado, ni exclusivo de sociedades cerradas o autoritarias. Aunque ha variado en el tiempo en cuanto a su objeto y formas de manifestarse, sigue vigente aún en las democracias más desarrolladas. Es difícil de vencer y cuando una sociedad elimina o reduce cierta manifestación de discriminación, a menudo aparecen otras variantes. Como la Hydra mitológica, monstruo de muchas cabezas que por cada una que le era cortada desarrollaba otra, la discriminación es porfiada, resistente. Cuesta trascender las diferencias perceptibles y reconocer la igualdad profunda que compartimos, que escapa a la vista; cuesta comprender que ser diferentes en algunas cosas no nos hace diferentes en todas las demás, en especial en nuestras necesidades, sentimientos y aspiraciones humanas. Y sobre todo, no nos hace diferentes en nuestra dignidad y derechos como personas.

La conducta discriminatoria puede ser deliberada y fanática. En la historia abundan razonamientos sobre la supuesta "superioridad" de unos grupos sobre otros que llevaron a gravísimas violaciones de derechos humanos respaldadas por sociedades enteras. No obstante, muchas veces las personas no son conscientes de discriminar: es una actitud adquirida sin reflexionar. Por lo general no es tan extrema como para justificar la represión violenta o el exterminio de los discriminados, sino que tiene manifestaciones más sutiles o disimuladas. Pero

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aunque sea inconsciente o sutil, la discriminación nunca es inofensiva. Tiene efectos profundos y dolorosos en las personas que la sufren y en las sociedades donde se practica.

Educar para convivir en democracia implica guiar a las y los educandos –de cualquier edad, incluyendo a las personas adultas que fuera del contexto de la escuela— a desenmascarar y refutar todo indicio de discriminación. Por un lado, porque podría ser causal de abuso a los derechos humanos de otros miembros de la sociedad. Por otro lado, porque si estos educandos o adultos fueran parte de un colectivo discriminado, podrían estar contribuyendo sin saberlo a mantener la situación de abuso. En un caso u otro, hay que evitar un gran riesgo: convertirse en agente de discriminación o en su cómplice. El camino peligroso que puede llevar maquinalmente a discriminar es alentar *estereotipos* y *prejuicios*.

El estereotipo es *"un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola"* (PERROT; PREISWERK, 1975, citado en IIDH y Amnistía Internacional, 1993). La realidad se deforma igual que al hacer una caricatura: primero se la simplifica (se seleccionan uno o unos pocos elementos o rasgos, mientras se ignoran los demás) y después se la generaliza (esos rasgos simplificados se asignan automáticamente a todos los individuos que conforman un grupo).

Los estereotipos se expresan en estructuras del tipo "X es Y" pretendiendo afirmar una verdadera igualdad entre ambos términos: "los jóvenes son inconscientes", "los indios son perezosos", "los árabes son violentos", "las mujeres son sentimentales y flojas", "los gitanos son ladrones". La lista podría seguir: "los negros son…" "los colombianos son…" "los homosexuales son…" Estos son estereotipos negativos; pero también se construyen otros positivos como "los franceses son cultos", "los cristianos son compasivos", "los hombres son fuertes", "los norteamericanos son trabajadores", y un largo etcétera. Que un estereotipo sea negativo o positivo es cuestión del punto de vista que se adopta para hacer la "caricatura" de la persona o grupo considerado (según género, etnia, cultura, nacionalidad, religión, u cualquier otro rasgo). Con una simple inversión de perspectiva se puede sostener que "los jóvenes son decididos" y "los franceses son pedantes". Lo mismo sucede con los demás ejemplos. Los miembros de un grupo o quienes se sientan próximos, construirán de él estereotipos positivos; quienes no pertenezcan a un grupo o no lo aprecien, tenderán a construir estereotipos negativos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Las culturas construyen y usan estereotipos con facilidad porque son útiles. A los individuos les permiten creer que conocen el mundo de manera rápida e infalible: basta con agrupar, ordenar y etiquetar a las gentes. A los grupos de poder les facilita difundir e inculcar a las mayorías visiones uniformes e incuestionadas sobre colectivos particulares, a su conveniencia. Positivos o negativos, los estereotipos siempre son tramposos porque empobrecen y distorsionan la realidad. Cualquier pizca de verdad que pudiera contener no es más que eso: una pizca (ACNUDH, 2005, p. 70). Quien repite un estereotipo cree estar haciendo una descripción, pero lo que hace en realidad es acudir a un esquema prefijado y rígido de conducta o mentalidad, virtudes o defectos sobre cierto grupo y aplicarlo por igual a todas las personas que lo componen. No hay matices, ni variaciones individuales. Este fenómeno se resume bien en frases populares (lamentablemente) tan usadas como "todos son iguales", "esa gente es así", "cuando se ha visto a uno se ha visto a todos" o "para muestra basta un botón". Esta última analogía es reveladora: las personas vendríamos a ser como botones, meros objetos que se repiten masivamente.

De los estereotipos nacen los prejuicios contra ciertas personas o grupos. El *prejuicio* es una opinión prematura, que se emite sin contar con la información suficiente como para formarse un verdadero juicio, fundado y razonado. Los prejuicios son opiniones antojadizas, que además conllevan una gran carga afectiva y nos predisponen a adoptar determinadas actitudes hacia otros. Pero no son individuales ni surgen de la nada. Nacen de repetir mecánicamente prejuicios que oímos una y otra vez antes. Al final, a fuerza de reiteración, terminamos por aceptarlos como verdaderos y los incorporamos sin molestarnos en verificar cuánto tienen de verdadero.

La educación en derechos humanos trabaja para de-construir estereotipos y prejuicios con el fin de promover la convivencia a partir del conocimiento auténtico y el respeto o la tolerancia mutua, en especial hacia las diferencias que dan identidad a los seres humanos. Aclaremos, no obstante, que respetar o tolerar no equivale a ser indiferentes hacia lo que otros/as son, piensan o hacen; ni significa coincidir totalmente con los demás. Significa reconocer el derecho de otros/as a ser como son y a pensar como piensan, aún cuando no compartamos sus maneras de ser y pensar. Tampoco significa respetar todas las acciones de otros/as. Hay acciones reprobables que debemos censurar y combatir. Pero sí significa respetar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

siempre su persona: su dignidad esencial y sus derechos. Porque el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos alcanzan aún a quienes los violan.

Referências

ACNUDH - Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2005) *ABC.* **La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias.** New York y Ginebra: ACNUDH, 2005.

DEWEY, John. **Democracia y educación:** Una introducción a la filosofía de la educación. 1. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1995 [1916].

Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH y Amnistía Internacional-AI, redacción de Ana María Rodino. **Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos.** 1. ed. San José, Costa Rica: IIDH; AI, 1993.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001 [1999].

Naciones Unidas. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), ONU: 1948.

ODIO BENITO, Elizabeth. **La discriminación en el goce de los derechos humanos.** Manual de Conferencias, Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH, San José, Costa Rica: IIDH, 1990.

PERROT, Dominique; PREISWERK, Roy. **Etnocentrismo e historia. América indígenas, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental.** México: Editorial Nueva Imagen, 1975.

RODINO, Ana María. **Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática.** San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2015.

TEDESCO, Juan Carlos. **El nuevo pacto educativo.** Madrid, España: Anaya, 1995.

Submissão em: 13-12-2021
Aceito em: 11-01-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar

Yrama Siqueira Fernandes[1]
Vera Maria Ferrão Candau[2]

Resumo: A situação dos Direitos Humanos atravessa especialmente no nosso país, um momento particularmente complexo e controvertido. Tendências conservadoras e antidemocráticas fragilizam sua afirmação na sociedade, especialmente no que se refere aos direitos de sujeitos e grupos socioculturais considerados diferentes do ponto de vista de suas características étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras. O presente trabalho pretende discutir as principais relações entre Direitos Humanos, diferenças e educação. Aborda as implicações sociopolíticas, assim como aprofunda a tensão igualdade-diferença e os desafios que esta tensão apresenta para o cotidiano escolar. Analisa também a perspectiva da educação em Direitos Humanos, tendo em vista o tema da diferença a importância do empoderamento neste contexto. Tem por base resultados de pesquisas realizadas pelo grupo de estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Defende que a articulação entre igualdade e diferença constitui o núcleo central de uma educação democrática que reconheça e promova o empoderamento dos diferentes sujeitos socioculturais, particularmente dos inferiorizados e subalternizados.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Valorização das diferenças. Educação e Direitos Humanos. Cotidiano escolar.

HUMAN RIGHTS, DIFFERENCES AND EDUCATION: challenges for the school routine

Abstract: The situation regarding Human Rights, especially in our country is particularly complex and controversial nowadays. Conservative and undemocratic tendencies have made Human Rights affirmation more fragile in our society, mainly for the ones who are considered different, who belong to certain race, religion, sexual orientation, or ethnicity. This work aims at discussing the major connections regarding Human Rights, differences and education. The paper brings the social and political implications, as well as delves into the tension between equality and difference. It also points out the challenges that this tension brings to the school routine. The paper analyzes the Human Rights perspective concerning the difference and the empowerment in this context. This paper is a result of studies developed by GECEC, research group about everyday life, education and cultures, that takes place into the graduation program in Education at PUC-Rio. As a conclusion, it defends that articulating difference and equality is the central basis for a democratic education that also recognizes and promotes the empowerment, especially for the ones who are inferior and submitted in our society.

Keywords: Human Rights. Valuing difference. Human Rights and Education . School routine.

[1] Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-Graduada em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Gama Filho (UGF). Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Participante do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). E-mail de contato : yrama002@gmail.com

[2] Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora titular emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). E-mail de contato: vmfc@puc-rio.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DERECHOS HUMANOS, DIFERENCIAS y EDUCACION: desafíos para el cotidiano de la escuela.

Resumen: La situación de los Derechos Humanos atraviesa, especialmente en nuestro país, un momento particularmente complejo y controvertido. Tendencias conservadoras y antidemocráticas impiden que los mismos puedan afirmarse en la sociedad, sobre todo en lo que se refiere a los derechos de sujetos y grupos socioculturales considerados diferentes desde el punto de vista de sus características étnico-raciales, religiosas, de género, de orientación sexual, entre otras. El presente trabajo pretende discutir las principales relaciones entre Derechos Humanos, diferencias y educación. Aborda las implicancias sociopolíticas y profundiza la tensión igualdad-diferencia, así como los desafíos que dicha tensión le presenta a la cotidianeidad escolar. Analiza también la perspectiva de la educación en Derechos Humanos, considerando el tema de la diferencia y la importancia del empoderamiento dentro de ese contexto. Toma como base, resultados de investigaciones que realizó el grupo de estudios sobre Vida Cotidiana, Educación y Culturas (GECEC), vinculado al Programa de Post-grado en Educación de la PUC-Río de Janeiro. Defiende que la articulación entre igualdad y diferencia constituye el núcleo central de una educación democrática que reconozca y promueva el empoderamiento de los diferentes sujetos socioculturales, particularmente de aquellos que son víctimas de inferiorización y subalternización.

Palabras clave: Derechos Humanos. Valorización de las diferencias. Educación y Derechos Humanos. Cotidiano de la escuela.

Introdução

A afirmação dos Direitos Humanos é fruto de uma longa trajetória histórica, atravessada por muitos conflitos, lutas e conquistas. No entanto, estamos vivendo um momento, especialmente no nosso país, de fragilização de direitos que considerávamos relativamente consolidados. Tendências conservadoras, tanto no âmbito político quanto da sociedade em geral, questionam particularmente direitos referidos às questões das diferenças de diversos grupos socioculturais, ao pluralismo ideológico, à liberdade de expressão, aos direitos socioambientais, entre outros. Dinâmicas antidemocráticas são desenvolvidas e se torna urgente mobilizar uma ação coletiva de defesa e os Direitos Humanos em todos os âmbitos sociais.

Nesta perspectiva, o objetivo central deste artigo é discutir algumas relações entre os temas do direito humano à educação, educação em Direitos Humanos e questões relativas às diferenças e ao empoderamento de sujeitos subalternizados e suas implicações no contexto escolar. Primeiramente, apresenta o tema do direito humano à educação e suas relações com a problemática das diferenças na sociedade atual. Aborda também o tema do empoderamento dos sujeitos subalternizados e assinala alguns desafios para se construir processos educativos que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

valorizem as diferenças, na perspectiva da promoção de uma educação em Direitos Humanos e do fortalecimento de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

O direito humano à educação: um direito de todos e todas

> *26° 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (Declaração Universal dos Diretos Humanos (DUDH), 1948, p. 1).*

Iniciamos fazendo referência ao que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto ao direito humano à educação: "toda pessoa tem direito à educação". Sendo assim, de acordo com a DUDH, qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, independentemente do sistema de governo que vigora em seu país, ou em sua sociedade, tem direito à educação. Torna-se importante salientar este preceito, pois em alguns países a educação ainda não é para todos e todas. Sobre este ponto, Tomasevsky (2006, p. 69) argumenta que [...] milhões de crianças não têm acesso à educação escolar e, mesmo nos países mais ricos do mundo, nem todas as crianças em idade escolar exercem seu direito à educação. Desta forma, devemos sempre ter em mente que a educação é um direito humano, um direito de todos e todas.

É importante lembrar que os direitos humanos foram resultado de lutas históricas. Bobbio (2004, p. 209) afirma:

> Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos também dizer que não foram dados todos de uma vez nem conjuntamente.

Da mesma forma que aconteceu com os direitos políticos, citados por Bobbio (2004), sucedeu com o direito à educação. Durante séculos, o que se considerava natural era que as mulheres não estudassem, pois, seu papel era o de se casar, ter filhos e cuidar deles. Este pensamento ainda vigora em alguns locais do mundo. Por isto, faz-se tão importante afirmar que a educação é um direito humano, um direito de todos e todas, um direito de cada um, de cada uma.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

É igualmente importante ressaltar outro item da DUDH:

> 26° 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DO DIREITOS HUMANOS, 1948).

Neste item, a DUDH postula que a educação deve visar à expansão da personalidade humana e reforçar os direitos de toda pessoa. Ou seja, não basta que todos e todas tenham acesso à educação. É necessário também que esta educação fornecida propicie expandir a humanidade de cada pessoa, a sua personalidade, e ainda reforce os seus direitos apregoados pela DUDH. Sobre este ponto, Haddad afirma:

> A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. (HADDAD, 2004, p.1)

Ainda, no tocante a este papel humanizador da educação, assim se expressa Cury (2010, p. 117):

> O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. A racionalidade, expressão da ação consciente do homem sobre as coisas, implica também o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo das coisas. A racionalidade é também condição do reconhecimento de si, que só se completa pelo concomitante reconhecimento igualitário da alteridade. Só com o desenvolvimento destas capacidades é que a ação do homem com o outro e sobre as coisas torna-se humana e criativa. O pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, essa marca se torna universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos.

Neste sentido, a educação não pode ser concebida numa perspectiva meramente instrumental. Para Candau (2012, p. 721)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados "conteúdos", por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas.

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

A segunda parte do item dois do artigo 26° da DUDH explicita que a educação deve estimular "a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todas as raças e religiões." Este ponto traz à baila o tema da diversidade. O respeito a outras culturas, países, e religiões também deve ser parte integrante da educação a que se tem direito de acordo com a DUDH. Quanto a este ponto, pensamos que seja ainda mais importante, além de ensinar a necessidade de se respeitar os 'diferentes', pertencentes a outras raças, ou etnias, também empoderar as pessoas e/ou grupos étnicos ou de raças historicamente inferiorizadas pela visão ocidental etnocêntrica, em geral, predominante nos processos educativos. Sobre esta visão etnocêntrica e a educação Tomasevsky (2006, p. 75) afirma: O modelo de educação foi construído com base nas características daqueles que primeiro foram autodeclarados portadores do direito à educação, favorecendo o homem sobre a mulher, o colonizador sobre o colonizado.

Comparato (2004, p. 1) é especialmente categórico ao afirmar que nenhuma pessoa humana deve ser considerada superior às demais:

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

Sendo assim, os grupos socioculturais inferiorizados devem sim ser empoderados. Têm direito não só à igualdade, mas também a serem tratados de maneira específica dentro do sistema educativo. Ainda sobre o tema da diferença, Santos (2006, p.462) afirma sinteticamente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que: temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Sobre este ponto, Piovesan também afirma a necessária articulação entre igualdade e diferença:

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

O respeito e a valorização das diferenças é algo que propiciará uma educação justa para as pessoas, para cada pessoa. Nesta perspectiva, assume especial relevância a educação em Direitos Humanos entendida como um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito.

Direitos humanos, diferenças e empoderamento: articulações

> *Mas os direitos humanos, inclusive os de primeira geração, [...] sempre foram um recurso progressista, dos desprovidos de poder para obter modificação do status quo. Da mesma forma que foram utilizados pela burguesia contra o Ancien Régime (Antigo regime) e pelos trabalhadores europeus para o reconhecimento de seus direitos, podem e devem ser reapropriados em sua indivisibilidade para a obtenção de ganhos perante os globalizados em favor dos excluídos (LINDGREN-ALVES, 2013, p. 62).*

Como já afirmamos antes, consideramos que os Direitos Humanos são fruto de lutas históricas e sociais e a citação de Lindgren-Alves (2013) corrobora esta afirmação. Este autor menciona a luta em favor dos excluídos. Mas, quem são os excluídos? É importante ter em mente que as relações de poder sempre permearam e permeiam a sociedade em seus mais variados âmbitos. Neste ponto, pode-se afirmar que os privilegiados nas relações de poder sempre estiveram em papel de subalternizar grupos socioculturais não pertencentes aos grupos hegemônicos.

Referindo-se aos excluídos, alguns autores trazem a pertinência de se discutir sobre o conceito de humanidade e a importância de humanizar o humano. Escrivão Filho e Sousa Junior

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(2016, p. 18) apresentam alguns exemplos do passado e mais atuais acerca deste tema. Citam o exemplo de um jagunço que atirou em um indígena e se mostra perplexo pelo fato de o indígena ter chorado. O jagunço afirma: Atirei nele, quando cheguei perto, vi que ele chorava! Cita também um exemplo de 1997, quando jovens de Brasília atearam fogo em um indígena pataxó que estava dormindo na rua e, ao deporem na delegacia, afirmaram que atearam fogo por acharem se tratar de um mendigo. Os autores, após os relatos, fazem a seguinte reflexão:

> Nessa consciência, um redutor cultural localiza o humano num grau de identidade em que o "outro" não está propriamente constituído. Assim como os chamados "monstros" e "feras" que os "encobridores" das Américas originados da Europa registraram nos "bestiários" descritivos das novidades que os colonizadores do Novo Mundo anotavam nos diários de suas expedições (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 18-19).

Pode ser constatado que, tanto no exemplo do jagunço, quanto no exemplo dos jovens de Brasília, houve uma negação de humanidade. E mais, se eu nego a humanidade, eu justifico a possibilidade de matar. Pensando com mais profundidade sobre esta negação de humanidade, poderíamos perguntar: a humanidade está sendo negada aos "outros" diferentes que são subalternizados na sociedade? Será que se tem atribuído humanidade à população carcerária, aos pobres, aos negros, aos LGBT+, à população em situação de rua, aos favelados, enfim, à população inferiorizada, subalternizada? Como resposta, pode-se dizer que esta desumanização não é o pensamento de todos em uma sociedade, mas, se refletirmos com mais profundidade, veremos que esta desumanização é mais frequente do que poderíamos supor. Deste aprofundamento, vem o reconhecimento da necessidade de humanizar o humano. Santos (2018) afirma que foi um erro da modernidade colocar a humanidade como um dado, como algo a que não se aspira. Afirma:

> A teoria crítica moderna (expressão da máxima consciência possível da modernidade ocidental) imaginou a humanidade como um dado e não como algo a que se aspira. Acreditava que toda a humanidade poderia ser emancipada através dos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios [...]. (SANTOS, 2018, p. 47).

Infelizmente, o fato de sermos da raça humana não traz de pronto a nossa humanidade. É aí que entra um dos papéis da educação. Neste caminho afirma Andrade (2008, p. 55):

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo.

Sendo assim, precisamos nos questionar sobre quem queremos formar, sobre a importância deste caráter humanizador da educação, pois é através dele que poderemos ter um "outro" olhar para aquele diferente de mim. Andrade e Câmara (2015) se referem ainda ao tema do silenciamento do outro. Ao não humanizar este outro, tende-se também a silenciá-lo. Sobre o silenciamento afirmam os autores:

> Silenciamento também não seria apenas ausência de ruídos, ou palavras, mas um processo de deixar alguns com poder de falar e de calar os demais. Silenciar, aqui, significaria emudecer, não ouvir, manipular o discurso para não permitir que todos e todas possam livremente se expressar (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 12).

Desta forma, este silenciamento do outro traz reflexos diretos na escola. Quem tem poder de fala na escola? Nós educadores e educadoras favorecemos que todos e todas tenham voz? Estes temas, desumanizar o outro, silenciar o outro, estão presentes na sociedade, mas também na escola, e se relacionam diretamente no tema das diferenças.

Consideramos que neste momento devemos perguntar-nos sobre o que entendemos por diferenças. Assumimos a perspectiva de Silva (2000, p. 44-45) quando faz a distinção entre diversidade e diferença e afirma:

> Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Os diversos sujeitos presentes na escola apresentam diferenças plurais. No entanto, os educadores tendemos a silenciá-las. Além deste fato, pesquisas que temos realizado têm mostrado que a tendência predominante entre educadores e educadoras é encarar a diferença como um problema (CANDAU, 2018; 2015; 2012). Estas afirmações permitem evidenciar a necessidade de uma mudança de perspectiva. As diferenças não devem ser consideradas um problema a ser resolvido, mas devem sim ser encaradas como uma riqueza. Riqueza simplesmente pelo fato de sermos diferentes e uma riqueza pedagógica (CANDAU, 2018). Sendo assim, o silenciamento deve ser combatido e a diferença deve ser encarada de outra forma, não como um problema, mas como riqueza pedagógica. Candau afirma:

> Os educadores e educadoras nos manifestamos muitas vezes desconcertados com nossos alunos e alunas, diante desta explosão de diferenças. Tendemos, com frequência, a encará-las negativamente [...]. Os alunos estão exigindo de nós, educadores/as novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor, criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora, assim como um olhar impregnado de juízo, em geral, negativo de suas manifestações. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais, fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade (2018, p. 19-20).

Nosso próximo passo é perguntar: como podemos mudar este olhar para a diferença dentro da escola? Que caminhos devemos trilhar? Um ponto de partida é questionar o aspecto homogeneizador e padronizador das culturas escolares que nos impedem de enxergar as diferenças, rompendo com o "daltonismo cultural", expressão que utilizam Cortesão e Stoer e assim o entendem:

> Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um "arco-íris de culturas" (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de 'ver' este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfologicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de 'daltonismo cultural'. (1999, p. 56)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

Outro componente fundamental refere-se à importância do empoderamento. Diferentes autores têm abordado este tema desde diversos pontos de vista. Magendzo (2003) relaciona e educação em Direitos Humanos com a educação popular, a perspectiva freiriana e o processo de empoderamento, Afirma:

> [...] a Educação em Direitos Humanos, particularmente na América Latina, começou pelos movimentos sociais, movimentos de educação popular [...] trabalhando com o enfoque de Freire, pelo qual através do diálogo as pessoas aprendem e tomam consciência de que são sujeitos de direitos e aprendem como trabalhar pela sua própria libertação. A partir desta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos vira uma educação política. O enfoque de Freire aponta não somente para proporcionar conhecimento aos oprimidos, mas também a ligar o processo de aprendizagem com o uso social real do conhecimento como ferramenta (empoderamento) (MAGENDZO, 2003, p. 23).

Já Bertz aponta para a dimensão social e política do empoderamento:

> O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, de assertividade individual até resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BERTH, 2019, p. 23-24).

O desenvolvimento de uma "pedagogia do empoderamento" é a proposta de Sacavino (2009, p. 257):

> [...] alguns autores destacam a importância de desenvolver uma "pedagogia do empoderamento", entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social. Este enfoque considera a pessoa como ser ativo, cooperativo e social. O centro deste enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social.

No que diz respeito às dimensões do empoderamento, Stromquist (apud Berth 2019) assinala as seguintes:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria, [...]. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente). (STROMQUIST apud BERTH 2019, p. 46-47).

Estes autores evidenciam a complexidade dos processos de empoderamento e, ao mesmo tempo, sua relevância na dinâmica da sociedade. Do ponto de vista educacional, consideramos como de especial importância o fortalecimento da autoestima dos sujeitos subalternizados, a tomada de consciência acerca da realidade social e das relações de poder nela presentes e a capacidade de organização e mobilização.

A visão crítica da realidade e a autoestima são aspectos iniciais para o empoderamento. Neste sentido, é fundamental escutar os alunos e alunas, suas experiências e histórias de vida. Ao terem seus saberes e suas culturas ouvidas, acolhidas e valorizadas, pode-se iniciar este processo de empoderamento. Junto a esta dimensão, oferecer dispositivos orientados a promover uma leitura crítica dos contextos em que vivem e da sociedade em geral, favorece uma tomada de posição e de compromisso com a transformação social.

Sobre saberes outros, Brandão (2010) propõe a fala do lavrador Ciço sobre o que é para ele a educação popular. Vejamos suas palavras:

> Como o senhor mesmo disse o nome: 'educação popular', quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (CIÇO - lavrador de Minas Gerais; apud BRANDÃO, 2010, p. 27)

Esta passagem está no texto de Brandão (2010) que faz parte do livro *"E uma educação para o povo, tem?",* organizado por Renato Pontes Costa e Socorro Calhau (2010). Apesar de estar direcionado para e educação popular, pode-se afirmar que suas contribuições podem ser aplicadas em todos os segmentos da educação. Quando Ciço fala de se considerar o "saberzinho da gente" este saber, como ele menciona, parece ser pouco, mas não é. Este saber é um conhecimento, considerá-lo como tal é necessário no processo de empoderamento. Ciço lembra, porém, que também é preciso saber pronunciar o que é preciso para mudar os poderes. Aqui está a importância da visão crítica de realidade, do empoderamento para mudar o *status quo*.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por fim, Ciço diz que, desta forma, o povo virá e aprenderá. Ao se considerar os saberes, as culturas e os contextos de vida dos alunos e alunas, se está promovendo a autoestima, uma dimensão fundamental do empoderamento.

Ainda acerca do tema do conhecimento, Boaventura de Sousa Santos também afirma a importância de se considerar os saberes outros como conhecimentos válidos. Sobre este tema, o autor propõe o que ele denomina "ecologia de saberes". A ecologia de saberes é a proposta de Santos (2006) contra a monocultura do saber. Uma pergunta principal neste contexto é: o que está sendo considerado como conhecimento? Santos (2006) aponta que a sociedade capitalista moderna se caracteriza pela monocultura e concede privilégios ao conhecimento científico instrumental (SANTOS, 2006 apud CHAUÍ, 2013). A ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (SANTOS, 2006, p.157). Este autor pontua ainda que não pode haver uma justiça social global sem que haja uma justiça cognitiva global. A ecologia de saberes proposta por Santos (2006) combate hierarquias e poderes naturalizados na História. Pede que se reconheçam os limites do saber hegemônico e que se valorize também outras formas de conhecimento. Para ilustrar a ecologia de saberes, Santos (2006, p. 158) aponta que:

> [...] a ecologia de saberes tem que ser produzida ecologicamente: com participação de diferentes saberes e sujeitos. Há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos ocidentais ou não ocidentais e que esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade social no mundo. [...]. A ecologia de saberes parte da ideia que a eliminação destas desigualdades não é possível através da democratização do acesso [...]. Embora esta deva ser prosseguida, não bastaria por si própria [...]. O uso contra-hegemônico da ciência assenta no reconhecimento destes limites e, por isso, na necessidade de, para superar, reconhecer outros conhecimentos.

Chauí (2013) referindo-se ao pensamento de Santos (2006) sobre a ecologia de saberes afirma:

> A ecologia de saberes é uma luta não ignorante contra a ignorância. Isto significa que é preciso determinar o que se entende por ignorância. Indaga Boaventura: somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não é considerado conhecimento? (CHAUÍ, 2013, p. 34-35)

Como podemos constatar nas palavras de Ciço apud Brandão (2010), Chauí (2013) e Santos (2006), os conhecimentos outros produzidos por diferentes grupos socioculturais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

subalternizados podem ser ouvidos e devem ser levados em consideração. A escuta, a troca de conhecimentos pode ser a ponte para estabelecimento de diálogo entre os diferentes sujeitos. Nesta troca, neste diálogo, abre-se uma porta para a autoafirmação, para o empoderamento dos sujeitos, principalmente os subalternizados. Neste caminho Andrade (2009) aponta para a importância deste diálogo:

> [...] como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes (ANDRADE, 2009, p. 29).

É fundamental que os educadores/as criem ambientes abertos ao diálogo entre os diferentes, entre todos. Boaventura de Sousa Santos também pontua a importância do "diálogo intercultural" e da "hermenêutica diatópica". Esta última pretende encontrar temas em comum entre as culturas (Santos 1996). Sobre este tema, Santos (2000; apud Oliveira 2009) afirma:

> A hermenêutica diatópica busca e preconiza levar ao máximo de consciência possível a incompletude de todas as culturas. Assim, estariam sendo abertas possibilidades de diálogo intercultural no sentido de superação de epistemicídios perpetrados pela modernidade eurocêntrica contraculturas e outros modos de conhecer o mundo, ou seja, estas práticas permitiriam a superação da "inferioridade" de algumas culturas, produzida pela monocultura da estratificação social (SANTOS, 2000 apud OLIVEIRA, 2009, p. 87).

Os autores citados corroboram primeiramente que há sim um silenciamento e uma subalternização de determinados sujeitos socioculturais. Desta forma, a escola precisa construir um novo olhar para estes sujeitos muito presentes na escola. Advindo deste fato, aflora a necessidade de empoderá-los e de considerar estas diferenças como riqueza pedagógica. Para caminhar nesta direção, um primeiro caminho é encontrar pontos em comum entre as culturas (hermenêutica diatópica). Partindo destes pontos em comum, pode-se estabelecer um diálogo entre diferentes culturas (diálogo intercultural). Neste caminho rumo ao conhecimento do outro, a interculturalidade crítica vem somar. Neste trabalho assumimos o seguinte conceito de interculturalidade crítica:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos-individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (GECEC, 2013 apud CANDAU, 2016, p. 83).

Como podemos constatar, a interculturalidade crítica é mais do que um diálogo intercultural. Ela vai além. A interculturalidade crítica pressupõe o diálogo intercultural, porém, ao favorecer este diálogo, o que se espera é uma mudança de perspectiva. Espera-se através da interculturalidade crítica que se considere a diferença como riqueza, que haja uma construção de relações igualitárias. O desejo é de mudança, é de mais democratização na sociedade, que os grupos subalternizados tenham vez, tenham voz.

Neste artigo, privilegiamos o tema da diferença e do empoderamento. Defendemos que este empoderamento pode ser facultado através de um novo olhar para a diferença como riqueza através do diálogo intercultural. Considerar saberes outros como conhecimentos através de uma ecologia de saberes também é um caminho para o empoderamento dos sujeitos, principalmente os subalternizados. Os diálogos interculturais, a interculturalidade crítica e estes conhecimentos partilhados facultam o empoderamento.

Considerações Finais

A luta pela afirmação dos Direitos Humanos na nossa sociedade vive um momento de especial complexidade e intensidade. São muitas as violações de direitos que considerávamos relativamente assegurados. Especialmente os grupos socioculturais subalternizados são os mais afetados. Desigualdades, preconceitos, discriminações, violências, se multiplicam.

Neste contexto, a afirmação do direito humano à educação é fundamental. Não se trata simplesmente de promover o acesso à educação escolar, por mais importante que este seja. É necessário superar visões mercantilistas e instrumentais baseadas na perspectiva neoliberal, dominante nas políticas educacionais atuais. Trata-se de mobilizar o "humano" da educação, o desenvolvimento de todas as potencialidades de toda pessoa humana, de cada um, de cada uma de nós. Todos, todas, somos sujeitos de direitos. Junto com a igualdade entre todas as pessoas,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

somos interpelados a reconhecer as diferenças que nos enriquecem e combater as desigualdades que nos empobrecem. Igualdade e diferença se reclamam mutuamente, têm de ser concebidas de modo interrelacionado.

Com esta perspectiva estamos chamados de modo especial a visibilizar os sujeitos e grupos socioculturais presentes em nossa sociedade que são invisibilizados, negados, subalternizados. Para caminhar nesta perspectiva, os processos educacionais são fundamentais.

Muitos são os desafios para se construir cotidianos escolares que articulem igualdade e diferenças, superem uma visão negativa de determinados sujeitos socioculturais, negando-os, invisibilizando-os e subalternizando-os. Reconhecer as diferenças como riqueza constitui um grande desafio e exige romper o "daltonismo cultural" presente em nossas escolas. Promover processos de empoderamento destes sujeitos em suas diferentes dimensões, especialmente na afirmação da autoestima, capacidade crítica e compromisso social. desenvolver uma ecologia de saberes e a tradução intercultural. Criar espaços diálogo intercultural. Favorecer a construção coletiva e o compromisso social. Estes são componentes fundamentais para se trabalhar a articulação entre igualdade e diferenças, processos educacionais e direitos humanos, diferenças e cotidiano escolar, componentes fundamentais para a afirmação democrática na atualidade.

Referências

ANDRADE, Marcelo. **A diferença que desafia a escola:** a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? *In:* SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli .2008.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA. Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamento. *In:* ANDRADE, Marcelo (org.). **Diferenças silenciadas:** pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7Letras. 2015.

BERTH, Joice. **Empoderamento.** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um lavrador um dia em Minas. *In:* COSTA, Renato Pontes;

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

CALHAU, Socorro (orgs). **"... e educação para o povo, tem?"** Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática:** tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7letras. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7Letras.2016.

CANDAU, Vera Maria. Qualidade da educação: questões e desafios. *In:* CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (orgs.). **Educação: temas em debate.** Rio de Janeiro: 7 letras. 2015.

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

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

COSTA, Renato Pontes; CALHAU, Socorro (orgs.). **E educação para o povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, p.23-40, 2013.

CORTESÃO, Luisa; STOER, S. **"Levantando a Pedra":** da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In:* VEIGA, Cynthia Greive (org.). **Carlos Roberto Jamil Cury:** intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos.** Belo Horizonte: Editora D'plácido, 2016.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. *In:* **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos na pós-modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

MAGENDZO, Abraham. Pedagogía Crítica y educación em Derechos Humanos. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**, 2º ano, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. *In:* FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência:** a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 77-102.

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

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; De Petrus; Rio de Janeiro: NOVAMERICA. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do sul. Coimbra: Almedina. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento. 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

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

Submissão em: 25-08-2021
Aceito em: 05-12-2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR DAS JUVENTUDES NEGRAS E PERIFÉRICAS: significados e contribuições da Rede Emancipa de cursinhos populares em Belém – Pará

Lúcia Isabel da Conceição Silva[1]
Paula Maíra Alves Cordeiro[2]
Jorge Martins Evangelista Júnior[3]

Resumo: O debate sobre as juventudes negras e periféricas vem se impondo no cenário acadêmico e político, com variado número de produções sobre violências diversas, racismos, exclusões e desigualdades, e sobre processos de organização, de arte, cultura e outros gestados por jovens, como estratégias importantes de viver as periferias, denunciar e lutar por direitos. Compreender estes processos é fundamental para pensar o papel dos jovens no enfrentamento de desigualdades e opressões estruturais, cidadania e defesa da democracia. Este artigo visa contribuir com o debate analisando o significado dos cursinhos populares como uma proposta de educação popular e organização política das/com as juventudes, assumindo a luta pelo direito à educação e suas relações com as lutas por outros direitos. A metodologia é um estudo de caso da Rede Emancipa Belém de Educação Popular, um projeto de extensão UFPA articulado à Rede Nacional Emancipa. O projeto atua com sete unidades em bairros periféricos, envolvendo, aproximadamente 100 estudantes de graduação e 400 jovens que se preparam para o Enem. Discutem-se os princípios e estratégias da proposta com base no pensamento freireano e as percepções dos jovens envolvidos/as sobre suas condições de vida, direitos e expectativas e o papel do cursinho. Os dados são oriundos de documentos, rodas de conversas, formulários aplicados e observação participante. Os resultados mostram a vulnerabilidade dos jovens, suas expectativas sobre a educação e sua contribuição e sentidos de oportunidade e inserção social. Conclui-se que as estratégias do projeto têm importância na construção da consciência coletiva e politização das desigualdades e violações e também na construção de sentidos de luta e de valores coletivos da liberdade, solidariedade, mobilização, igualdade, direito, justiça social etc., demonstrando o potencial do trabalho na formação política das juventudes.

Palavras-chave: Educação Popular. Cursinhos Populares. Direito à Educação. Juventude.

POPULAR EDUCATION PROCESSES OF BLACK AND PERIPHERAL YOUTH: meanings and contributions of the Emancipa Network of popular courses in Belém – Pará

Abstract: The debate on black and peripheral youth has been imposing itself in the academic and political scene, with a varied number of productions on various types of violence, racism, exclusion and inequalities, and on processes of organization, art, culture and others generated by young people, as strategies of living in the peripheries, denouncing and fighting for rights. Understanding these processes is essential to think about the role of young people in facing structural inequalities and oppression, citizenship and defense of democracy. This article aims to contribute to the debate by analyzing the

[1]Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Líder do Grupo de Estudos da Juventude - GEPJUV. E-mail: luciaisabel@ufpa.br
[2]Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pará. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude - GEPJUV. Coordenadora Nacional da Rede Emancipa e Educadora Popular. E-mail: paulamaira16@gmail.com
[3]Bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Pará, Coordenador Nacional da Rede Emancipa e Educador Popular. E-mail: jorgemartinsej@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

meaning of popular courses as a proposal for popular education and political organization of/with youth, assuming the struggle for the right to education and its relationship with the struggle for other rights. The methodology is a case study of "Rede Emancipa Belém de Educação Popular", a extension project linked to the Rede Nacional Emancipa. The project works with seven units in peripheral neighborhoods, involving approximately 100 undergraduate students and 400 young people preparing for Enem. The proposal's principles and strategies are discussed based on Freire's thinking and the perceptions of the young people involved about their living conditions, rights and expectations and the role of the course. Data come from documents, conversation circles, applied forms and participant observation. The results show the vulnerability of young people, their expectations about education and their contribution and sense of opportunity and social inclusion. It is concluded that the project's strategies are important in the construction of collective awareness and politicization of inequalities and violations and also in the construction of meanings of struggle and collective values of freedom, solidarity, mobilization, equality, law, social justice, etc., demonstrating the potential of work in the political formation of youth.

Keywords: Popular Education. Popular Courses, Right to Education; Youth.

PROCESOS DE EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES NEGROS Y PERIFÉRICOS: significados y aportes de la Red Emancipa de cursos populares en Belém – Pará

Resumen: El debate sobre la juventud negra y periférica se viene imponiendo en el escenario académico y político, con un variado número de producciones sobre diversos tipos de violencia, racismo, exclusión y desigualdades, y sobre procesos de organización, arte, cultura y otros generados por los jóvenes, como estrategias de vivir en las periferias, denunciando y luchando por los derechos. Comprender estos procesos es fundamental para pensar en el papel de los jóvenes frente a las desigualdades estructurales y la opresión, la ciudadanía y la defensa de la democracia. Este artículo pretende contribuir al debate analizando el significado de los cursos populares como propuesta de educación popular y organización política de / con la juventud, asumiendo la lucha por el derecho a la educación y su relación con la lucha por otros derechos. La metodología es un estudio de caso de la Rede Emancipa Belém de Educação Popular, un proyecto de extensión de la UFPA vinculado a la Rede Nacional Emancipa. El proyecto trabaja con siete unidades en barrios periféricos, involucrando aproximadamente a 100 estudiantes de pregrado y 400 jóvenes que se preparan para Enem. Los principios y estrategias de la propuesta se discuten a partir del pensamiento de Freire y las percepciones de los jóvenes involucrados sobre sus condiciones de vida, derechos y expectativas y el rol del curso. Los datos provienen de documentos, círculos de conversación, formularios aplicados y observación participante. Los resultados muestran la vulnerabilidad de los jóvenes, sus expectativas sobre la educación y su contribución y sentido de oportunidad e inclusión social. Se concluye que las estrategias del proyecto son importantes en la construcción de la conciencia colectiva y politización de las desigualdades y violaciones y también en la construcción de significados de lucha y valores colectivos de libertad, solidaridad, movilización, igualdad, derecho, justicia social, etc. ., demostrando el potencial del trabajo en la formación política de la juventud.

Palavras-claves: Educación Popular. Cursos Populares. Derecho a la Educación. Juventud.

Introdução

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O debate sobre as juventudes negras e periféricas vem se impondo no cenário acadêmico, social e político. Dispõe-se de um variado número de produções sobre violências diversas, racismos, exclusões e desigualdades, e também sobre processos de organização, de arte, cultura, participação política e outros, gestados por jovens, como estratégias importantes de viver as periferias, denunciar violências, expressar demandas e lutar por direitos. Compreender estes processos é fundamental para pensar o papel das ações coletivas de jovens no enfrentamento de desigualdades e opressões estruturais, cidadania e defesa da democracia.

Este artigo visa contribuir com o debate analisando o significado dos cursinhos populares como uma proposta de educação popular e organização política das/com as juventudes, assumindo a luta pelo acesso à educação e suas relações com as lutas por outros direitos. Busca-se, em especial, discutir as estratégias da Rede Emancipa de educação popular (Belém – Pará) e compreender como estas se constroem como processos coletivos de educação e formação política, de conscientização, politização e ampliação das compreensões das juventudes sobre suas realidades e seu papel nas lutas pelo enfrentamento das desigualdades e violações de direitos vivenciadas, entendendo que tais violações são intrinsecamente relacionadas a processos estruturais de vulnerabilidades de alguns grupos populacionais e que são atravessadas por diversos fatores, dentre os quais pobreza, cor /raça, origem geográfica e fatores geracionais, que determinam grupos mais excluídos de direitos e mais expostos a violências.

Parte-se do pressuposto de que, neste emaranhado de fatores, as juventudes negras e pobres aparecem como as mais vulnerabilizadas numa demonstração do racismo estrutural que organiza as relações e posições dos sujeitos neste país. Neste cenário, os dados sobre acesso à educação são sugestivos da desigualdade: ainda que, desde a última década tenhamos um acréscimo significativo de pessoas negras no ensino superior, estes constituem apenas 18% da população, enquanto os brancos são 36% neste nível de ensino.

Os dados mostram ainda que 53% dos e das jovens negras entre 18 e 24 anos ainda cursam o Ensino Fundamental ou Médio, enquanto que esta taxa entre os brancos é de apenas 29%, o que demonstra que as juventudes pobres e negras são as mais “atrasadas” em termos educacionais. Concorrem para estas taxas os altos índices de evasão escolar, de repetência, a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

expectativa reduzida em cursar apenas o ensino médio e entrar no mundo do trabalho ou a este se dedicar integralmente e ainda, as condições precárias das famílias, que afeta 73,5% das famílias negras e a segregação racial no mercado de trabalho, onde negros e negras ocupam os postos mais precários e de menor remuneração, como setor da construção civil e trabalho doméstico (Síntese de Indicadores Sociais – IBGE. 2020).

A questão da raça e classe social e o acesso à educação, são fatores importantes para pensar o desenvolvimento das novas gerações e até, da proteção de suas vidas. Dados recentes mostram, por exemplo, que 77,0% dos jovens assassinados nos últimos anos no Brasil, são negros, sendo 93,30% do sexo masculino. Ao lado disso, vê-se que um jovem com sete anos de estudo tem 16,9 vezes mais chance de ser vítima de homicídio do que um jovem com nível superior e; pretos e pardos tem 147% de chances maiores de morrer por morte violenta do que brancos (CERQUEIRA et al. 2018). Estes dados podem supor que os/as jovens reconhecem essa importância quando apontam o direito à educação, em primeiro lugar na lista apresentada quando perguntados sobre os direitos não garantidos; da mesma forma, Educação de qualidade e acesso à informação aparecem em primeiro lugar como alternativas para enfrentar violações (SILVA; HAGE, 2017).

O debate das questões da educação para as juventudes negras e pobres parece reunir um aparente paradoxo. Por um lado, dispomos de dados que nos dizem da escola como um contexto pouco acolhedor para a juventude negra. São os que mais abandonam a escola, os de maior distorção idade/série, de trajetória escolar mais acidentada, com histórico sucessivo de reprovações (IBGE, 2016; NUNES et. al., 2014a; 2014b). Ademais, no contexto atual de agudização da violência, a violência no contexto da escola também se acirra, aumentando situações de violência entre os pares ou com profissionais da educação e a sensação de ameaça e medo reinante em ambos. Ou seja, de um contexto "classicamente" protetor, a escola passa a ser contexto de insegurança e conflitos.

Por outro lado, questão importante é perceber a importância da escola na inclusão social das novas gerações, sobretudo as pobres, que em sua maioria são negras/os e moradores/as das periferias. A educação tem efeito protetivo e facilitador do acesso a outros direitos, seja por possibilitar maior capital cultural, maior chance de acesso ao trabalho e renda ou a relação entre a escolaridade e a chance de ser vítima de homicídio, como já colocado. Além disso, estudos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

anteriores já demonstraram o lugar de destaque da escola na agenda de sociabilidade dos jovens mais pobres.

Estudo de Silva e Risuenho (2006), mostrou a reduzida agenda e acesso a bens culturais desses jovens, como por exemplo, a frequência de apenas 10% dos jovens pesquisados a teatros ou shows, sendo esta proporcionada pela mediação da escola (visitas agendadas pela escola, por exemplo). As autoras concluem que aos jovens pobres em geral são reduzidas ou negadas as possibilidades de escolha, as oportunidades e perspectivas de construção de projetos de futuro, os instrumentos de luta pela melhoria da qualidade de vida, numa forma de reprodução da exclusão. Por outro lado, os e as jovens também reivindicam a escola como possiblidade de enriquecimento da experiência no presente ao mesmo tempo em que depositam expectativas de construção de futuro de mais inclusão (SAVEGNAGO; CASTRO, 2020). A importância deste contexto aumenta quando, no caso dos sujeitos aqui referenciados, a violência das ruas, o tráfico de drogas ou o crime organizado, acaba disputando este papel com a educação.

Em vista dessa importância, para além da exigibilidade do acesso à educação como direito humano, coloca-se a sua importância como fator de proteção ao desenvolvimento das novas gerações. Cabe dizer que as cotas, como fruto das lutas dos movimentos negros, tem representado um avanço concreto nestes dados, avanço que precisa ser mantido, aperfeiçoado pra atender demandas jurídicas, socioeconômicas e culturais, demandas de cidadania e em favor da democratização racial deste país e ainda, porque são elas que estão contribuindo pra mudar o perfil dos/as estudantes nas universidades públicas brasileiras e com isso, mudar a cara da universidade, tornando-a um pouco menos excludente e elitista. Resta dizer ainda, que esta luta é também por recursos, e neste aspecto a defesa das cotas se junta à defesa do direito à educação pública de qualidade como um todo e na defesa da universidade pública, hoje atacada em sua autonomia e em seu fazer ensino – pesquisa e extensão, alvo de ataques ideológicos e de cortes brutais de recursos.

Sabe-se que ainda assim, mesmo com as políticas de cotas, os jovens mais pobres dentre os pobres, negros e negras, oriundos das escolas públicas ainda encontram dificuldades de acesso por serem oriundos desta escola pública não priorizada pelos governos e não terem condições financeiras de frequentar cursos de preparação suplementar – os cursinhos preparatórios para os processos seletivos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nesse sentido, são necessárias ações que visem ampliar o acesso de jovens e adultos provenientes de classes sociais de baixa renda à educação pública superior, de forma a pensar a educação como direito humano e como pensar educação como instrumento de emancipação de sujeitos e de democratização da sociedade, já que é base para acesso a outros direitos, conforme já referido e é nesse contexto que se colocam as propostas dos cursinhos populares de preparação ao acesso as universidades, dentre os quais, os da Rede Emancipa da qual trataremos aqui.

Educação popular em direitos humanos: a experiência da Rede Emancipa Belém e Ananindeua

O movimento social de educação popular intitulado como Rede Emancipa, está presente em mais de 10 estados do Brasil e que se coloca como objetivo contribuir para diminuir as distâncias entre as classes subalternas e a universidade brasileira, por meio de uma proposta ampla de educação e mobilização de estratégias de luta pelo direito à educação nas periferias e com suas populações. Ele se constrói a partir de trabalho voluntário e militante e acontece por meio da oferta de turmas de cursinhos populares pré-universitários para que milhares de jovens das periferias possam ingressar nas universidades, compartilhar e se apropriar do conhecimento aí desenvolvido e transformá-lo, dentro e fora do ambiente universitário.

A Rede Emancipa Belém assume os mesmos objetivos de luta pelo direito à educação da Rede Nacional à qual se integra, atuando há pouco mais de uma década. Em Belém, o Emancipa se constrói também como um Programa de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do Instituto de Ciências da Educação (Campus Guamá). Atualmente são sete turmas, sendo que duas delas funcionam no Campus da UFPA e as demais em bairros da cidade de Belém e uma ainda, na cidade de Ananindeua. Para as turmas dos bairros, há a parceria com organizações sociais. O programa envolve cerca de 300 estudantes e aproximadamente 100 educadores/as voluntários/as, sendo a maioria, estudantes de cursos de graduação ou pós-graduação da UFPA e outras universidades. 85% dos envolvidos se declaram pessoas negras e 75% tem até 30 anos de idade.

A práxis cotidiana do Emancipa sob a inspiração do pensamento freireano

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A organização das atividades da Rede reúne estratégias abrangentes que incluem ações de formação de educadores e educadoras populares, por meio de cursos, debates e oficinas, além de estratégias de fortalecimento de coletivos e organizações populares e de juventude e ações de incidência política e posicionamentos públicos relacionados à defesa do direito à educação e da democracia e justiça social.

Todas estas ações se integram na estratégia básica da Rede que é a oferta de turmas de cursinhos populares com aulas e debates das disciplinas e componentes curriculares dos programas oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com a intenção de preparar o seu público possa concorrer com maiores possibilidades de sucesso nos referidos processos. Tais propostas assumem os princípios da educação popular de base freireana, cujas origens se acham intimamente ligados à luta por direitos humanos e se fundem no propósito de propor estratégias de formação de sujeitos e subjetividades críticas e comprometidas com o enfrentamento das desigualdades sociais, da violação dos direitos em nossa sociedade e da defesa da justiça e da ética.

Nesta perspectiva é que, se destacam as contribuições do pensamento freireano como proposta de uma educação que permite articular os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, quer dizer, que assuma como foco o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Retoma-se, portanto, o debate proposto por Paulo Freire de pensar uma educação com base no diálogo e na conscientização, que não se descola da prática social. Conforme afirma Paulo Freire (1999, p. 19):

> Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito.

Trata-se, assim, de uma concepção e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais.

Entendida como ato político e militante, a educação freireana torna-se, assim, o próprio sinônimo da prática da educação popular — é justamente este potencial de organização e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

formação da classe trabalhadora que lhe confere o adjetivo que se torna seu imperativo. Uma proposta que critica as relações sociais e a educação desumanizadoras subjacentes ao Capitalismo, ao tempo em que exorta os oprimidos à luta contra essa opressão, assumindo a conscientização como um passo fundamental, uma vez que é esta que possibilita compreender a realidade de opressão e, com isso, transformar os sujeitos (FREIRE, 1980).

A noção de Educação Popular traz em si a necessidade de revisão do sentido da própria educação, conforme afirma Brandão, se constituindo como um "domínio de ideias e práticas regidas pela diferença" (BRANDAO, 2002; 1981. p. 05), no bojo do que se colocam as disputas de poder entre grupos, classes, raças e gênero e é esta explicitação que confere sentido à ação educativa. Desta forma, a Educação Popular compreende todo um conjunto de práticas e experiências junto às classes populares, fábricas, sindicatos, escolas, comunidades de base, universidades e movimentos sociais no campo e na cidade (BRANDÃO, 2002), podendo ser referida tanto como epistemologia, quanto como um verdadeiro movimento político de educadores e educadoras (JARA, 2020). São estes princípios que se busca traduzir na metodologia do Programa Emancipa.

Como prática e espaço de Educação Popular o Emancipa se fundamenta em conceitos interdisciplinares, considerando os sujeitos envolvidos como inseridos em um contexto complexo e dinâmico de conflitos sociais. Neste trabalho, então, conscientização e diálogo assumem lugar de protagonistas, de modo a possibilitar compreender a realidade de opressão e desigualdades e com isso, transformar os sujeitos (FREIRE, 1980), reafirmando o papel da educação popular para o pensar outras lógicas educativas e para a transformação social e pessoal (JARA, 2020).

Isto define a opção para um referencial metodológico que seja capaz de aliar o processo de fazer educação, com foco nos conteúdos da matriz programática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aliado a um processo formativo e ação emancipadora ou transformadora de sujeitos, práticas e contextos, buscando. Para isto, busca-se articular os diferentes saberes e práticas às dimensões da cultura e dos direitos humanos, num mesmo compromisso de diálogo e fortalecimento de sujeitos "oprimidos" para a transformação social, entendendo com o próprio Paulo Freire que:

> não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1970/1986. p. 76).

A proposta toma ainda, o diálogo como fundamento e instrumento por excelência da educação emancipadora, ferramenta de encontro de sujeitos e subjetividades, uma vez que:

> Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos" (FREIRE, 1970 / 1986. p. 89).

Com base nestes pressupostos a metodologia se assenta em quatro dimensões estratégicas e integradas:

1. A FORMAÇÃO de conteúdos e formação política dos estudantes interessados em ingressar no Ensino Superior com base na matriz curricular dos processos seletivos (ENEM) e em processos formativos amplos de educação em direitos humanos e para a cidadania;
2. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA dos estudantes de licenciaturas da UFPA e outras universidades, com base nos mesmos princípios freireanos da Educação Popular, educação em direitos humanos e cidadania;
3. A MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO dos sujeitos envolvidos (estudantes em preparação para o ENEM, graduandos, docentes e lideranças sociais dos bairros) de forma a fortalecer processos de organização, compreensão e intervenção nas realidades de forma consciente e crítica;
4. A PESQUISA, que neste projeto assume a dimensão de acompanhar/ analisar o processo empreendido na turma e com os egressos, discutindo resultados, formas de inserção na vida universitária e na sociedade e demais fatores relacionados à realização do curso.

Como procedimento complementar e devido às necessidades surgidas, o programa organiza processo de acompanhamento psicossocial aos estudantes por meio de uma equipe de psicólogos/as, assistentes sociais e estudantes de psicologia e Serviço Social, todos/as atuando voluntariamente. As ações se constroem a partir dos seguintes procedimentos ou momentos:

- Divulgação da proposta, via redes socais e abertura de inscrições para educadores/as populares voluntários que ministrarão as aulas nas turmas (podendo ser estudantes de graduação, pós-graduação ou mesmo profissionais formados;
- Divulgação ampla, via redes sociais, da proposta e abertura de inscrições para

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estudantes que comporão a turma;

- Seleção dos educadores/as populares para atuação nas turmas, que se faz por meio de análise das respostas aos formulários preenchidos e entrevistas em grupo;
- Seleção dos estudantes que comporão a turma, seguindo o mesmo procedimento de análise das respostas aos formulários preenchidos pelos/as candidatos/as e entrevistas coletivas;
- Aula Inaugural – que se constitui de um amplo debate público sobre o projeto e seus objetivos, fala de educadores/as, coordenação, depoimentos de egressos, famílias etc.;
- Atividades de formação continuada para os/as educadores/as populares que atuam nas turmas – que se faz por módulos, com temáticas variadas, leituras e debates da obra de Paulo Freire e demais autores/as da educação popular, para aprofundamento do conhecimento sobre a temática;
- Realização das aulas nas turmas, que acontecem de agosto a novembro ou dezembro de cada ano (de acordo com a data de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio). Algumas turmas funcionam com aulas diárias e outras apenas aos sábados e domingos;
- As aulas abrangem todas as disciplinas da matriz do ENEM, além da disciplina "Atualidades", cujo conteúdo são debates sobre temáticas e questões emergentes e importantes da conjuntura nacional e internacional, sendo os temas escolhidos em conversa entre docentes e estudantes;
- Rodas de Conversa com os estudantes para avaliação das atividades do curso e debates de temas e questões polêmicas e escuta dos/as estudantes;
- Acompanhamento, registro e sistematização das atividades para produção de relatórios, publicações e debates com a própria equipe;
- Aulões interdisciplinares, na qual vários professores/as de disciplinas diferentes e afins se juntam e organizam aulas em diferentes ambientes ou espaços da cidade, como centro histórico, bairros diversos, mercados, museus, parques ambientais ou zoobotânico etc;
- participação em atividades e eventos acadêmicos, culturais e políticos realizados na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

universidade e demais espaços, atos públicos, incidência política e posicionamentos públicos coletivos.

Conforme já referido anteriormente, toda a metodologia da proposta Emancipa se faz inspirada princípios freireanos e desta forma, trabalha com uma concepção abrangente de educação, que além das atividades em classes, inclui uma séria de ações e processos de aprendizagem e participação,

À diferença dos cursinhos privados ou comerciais, o Emancipa é uma aposta num processo de educação das classes trabalhadoras, negras, periféricas e demais grupos excluídos. Uma prática de educação popular, que aposta, como princípio, num posicionamento político ou, como nos ensina Paulo Freire, na educação como ato político, como forma intencional de intervir no mundo, produzir transformações e enfrentar opressões. Para isso, necessariamente, é necessário ir além dos "conteúdos escolares ou da matriz do ENEM", mas buscar a formação do ser, dos sujeitos comprometidos com as causas de seu tempo, insatisfeitos, curiosos, sonhadores/as, esperançosos/as, transformadores/as, lembrando, novamente, as lições do mestre.

Essa dimensão política da educação está, então, presente em todas as estratégias e princípios de organização da proposta, desde a seleção e formação de educadores/as, até a organização dos programas, das aulas, debates, documentos e posicionamento públicos, em todas as ações, a proposta assume que não há e não pode haver neutralidade no processo educativo, já que esta, por natureza, precisa assumir um compromisso ético-político com os oprimidos, com o enfrentamento das opressões e deste projeto de poder capitalista, colonial, excludente. Um projeto político de emancipação, de elevação cultural, de educação para a liberdade, enfim.

Por isso, para a Rede, as rodas de diálogo, as formações nas periferias, cada sala de aula se tornam espaços de refazer o sentido da educação, em sentido pleno, de integrar-se aos domínios da cultura de cada território e contexto, da vida cotidiana, dos problemas que enfrentam e das condições concretas em que vivem, lembrando com Paulo Freire (1970/1986) que não existem sujeitos no vazio e que, por isso, as salas de aula "precisam ser espaços cotidianos de "impregnar de sentido cada momento educativo" (FREIRE, 1970/1986), espaço

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de aprender que educação é direito, mas de aprender também o sentido da luta por direito como tarefa coletiva, bem ao contrário dos cursinhos comerciais que pregam mérito, individualidade e competição.

Este é o modo de ser da educação popular, é o modo de ser do movimento Emancipa de Educação Popular, como grande movimento de Luta pelo direito à educação, de formação de organização, luta e consciência coletiva, que vai pra além da conquista individual de uma vaga na universidade, embora isso seja muito importante.

Estratégias de educação e formação política de juventudes: alguns significados e lições aprendidos.

Esta seção pretende compreender as percepções dos/as jovens sobre o trabalho da Rede e os significados que identificam em suas vidas. Busca-se compreender os processos de organização de ações coletivas de/com/para jovens como uma expressão das formas pelas quais, no cenário atual, as novas gerações constroem propostas e alternativas de incidir na cena pública, mostrando as possibilidades de educação entre pares e construção e adesão a valores coletivos de luta por direitos, configurando as ações da Rede Emancipa como uma proposta de participação e formação política de juventudes.

O debate sobre a participação juvenil tem merecido diversos estudos nas últimas décadas no Brasil (SPÓSITO, 2000; BAQUERO; HAMMES, 2006; CARRANO, 2006; 2012; DAYRELL, 2003; BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009; RISUENHO, 2006; CORROCHANO; DOWBOR; JARDIM, 2018). Tais estudos identificam a relevância do tema e também e também o reconhecimento e defesa do potencial destes sujeitos para propor mudanças sociais necessárias, como sujeitos ativos, protagonistas e interlocutores legítimos na defesa e disputa por direitos.

A literatura também revela diferenças na ou da participação da juventude em diferentes contextos históricos (DAYRELL; CARRANO, 2003; IBASE; PÓLIS, 2006; RISUENHO, 2006; 2006b; SPÓSITO, 2000), com alguns momentos revelando mais baixa participação, maior ou menor interesse por alguns formatos ou espaços e há estudos também que afirmam a necessidade de se compreender os novos formatos, propostas ou experiências de participação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de jovens; CORROCHANO; DOWBOR; JARDIM, 2018; DAYRELL, 2003; CARRANO, 2003, 2012; SPÓSITO E CARRANO, 2003; GOHN, 2013). O principal ponto de convergência é, entretanto, a defesa da participação juvenil como geradoras de novas experiências de aprendizagem e construção de valores coletivos, de formas novas de viver a juventude em diferentes territórios, com um papel importante para a defesa de direitos e a democracia, reafirmando assim, o grande papel educativo das ações coletivas das juventudes.

Na esteira dos autores e autoras citados, é possível identificar processos e agentes coeducação e autoformação nas ações da Rede Emancipa. Tais processos de formação são expressos nas percepções dos/as jovens que reconhecem que aprendem e se transformam por meio das estratégias diversas que vivenciam nas ações da Rede Emancipa.

Um primeiro aspecto importante e bastante referenciado diz respeito à experimentação de relações mais simétricas com os/as professores/as: "se tornam nossos amigos" se preocupam com a gente"; querem que a gente aprenda"; o que tem implicação importante na autoestima e na motivação em estar na turma, continuar, querer aprender. A organização interna dessa iniciativa, bem como a energia de seus professores e coordenadores, também é frequentemente elogiada entre os/as estudantes e egressos do Emancipa.

A identificação de mudança pessoal é outra unanimidade dentre os/as jovens, numa lista que inclui: mudança na capacidade de compreender a realidade e perceber as coisas e entender as relações entre fatos e fenômenos sociais. Há ainda referencias às mudanças na sociabilidade, na construção de uma rede nova de amizades, que se prolongam para além do cursinho, para o lazer, passeios, participação, engajamento político em coletivos.

Ressalta-se a importância de ter suas opiniões consideradas, fazer parte da gestão e organização das ações, que são sempre decididas coletivamente. A percepção de "empoderamento" também é outro ganho relevante: "mudei meu comportamento, me empoderei, passei a compreender mais meu papel na sociedade", numa percepção de que a experiência coletiva de aprendizagem tem um papel decisivo nos processos de afirmação identitária e reconhecimento de um outro lugar social para as juventudes negras e periféricas. Esse reconhecimento de um papel social, também parece implicar em mudanças comportamentais, com os/as jovens afirmando a melhora na autoestima, tornar-se menos tímidos/as, aprender a falar em público etc. "O Emancipa mudou minha vida", o Emancipa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

muda vidas", esta é uma frase continuamente repetida pelos/as estudantes e egressos das turmas.

Muito importante ainda é ressaltar os relatos de mudanças de percepções relacionados a quebra de preconceitos e mudanças de mentalidades, o que representam ganhos coletivos ou construção de consciência coletiva, preocupação com o outro, ou percepção da importância da luta coletiva por direitos. É digno de nota a perspectiva de relacionar conquistas individuais (por exemplo, ser aprovado numa universidade) e a compreensão de que esta é também uma conquista de toda uma sociedade,

Isso nos permite confirmar o processo de aprendizagem coletiva como uma grande experiência de convivência, crescimento e aprendizado da participação e da conquista de um papel na sociedade. A formação política e a sensibilização da sociedade para as causas ou questões sociais são as principais referências, o que reafirma a importância da juventude em participar da cena pública, vendo-a como uma forma de transformar a sociedade.

Cabe por fim e enfatizar um importante significado coletivo identificado que, obviamente, não é mérito apenas das ações da Rede Emancipa, mas que se junta aos impactos das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior adotadas nos últimos anos, mas que se presentifica por dentro das atividades da Rede. Tratam-se das profundas mudanças subjetivas provocadas nas populações pretas e pobres das periferias que são as mudanças nas expectativas destes grupos quanto às possibilidades de acesso à universidade.

É evidente ampliação das expectativas de estudantes do ensino médio e mesmo daquela população de mais idade que passa a sonhar com a universidade. Os depoimentos de centenas de jovens com quem trabalhamos demonstram isso. Pesquisas nos anos de 2010, via-se que poucos pensavam na universidade, e mesmo assim, pela via do PROUNI, enquanto a maioria pretendia "acabar" os estudos e trabalhar. Atualmente se percebe turmas inteiras apostando nas cotas para disputar uma vaga na universidade. Pode-se referir que há uma maravilhosa transformação subjetiva, com sujeitos, famílias e comunidades inteiras que passam a reconhecer que a universidade é seu lugar também.

Sobre isso, um depoimento de uma jovem, hoje egressa do Emancipa é emblemático e emocionante "eu vivo na UFPA desde criança, porque minha mãe vende lanche aqui. Mas só quando eu participei do Emancipa é que comecei a perceber que eu poderia estar aqui de outra forma, como aluna e não apenas como a filha da mulher que vende lanche".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pode-se afirmar que a perspectiva concreta das cotas aliada às estratégias coletivas, o acesso às informações e capital cultural providos pela inserção no programa jogam relevante papel nessa mudança de expectativa sobre o acesso ao ensino superior. Pense-se que para isso também contribui a participação em uma diversidade de atividades dentro da própria universidade, com o significado simbólico de aproximação e ocupação do território, viver, se aproximar da universidade; perceber como sendo um espaço também seu, onde tem direito de estar.

A isto se junta ainda, a compreensão sobre as desigualdades sociais e no acesso à educação, passando a reconhecer as desigualdades que permeiam os processos seletivos e o ENEM, o que aumenta a consciência de que se trata de uma luta coletiva por direito à educação, e a obrigatoriedade do Estado em assumir esse papel.

Considerações finais

O presente artigo discutiu o processo educativo da Rede Emancipa como um processo de educação popular em direitos humanos que luta pela democratização do acesso ao ensino superior e ao mesmo tempo, constrói uma educação emancipadora de jovens e com jovens.

Trata-se da aposta num processo de trabalho de/com classes populares e os grupos subalternizados, construindo alternativas de reconstrução de seus saberes e fortalecimento de seus instrumentos de organização e de luta contra opressões. O ponto de partida é o reconhecimento da educação como direito o que remete às tensões e disputa por direitos e aponta para pensar a relação entre direito e democracia. Pensa-se também na importância de compreender que toda garantia de direitos se dá com a luta por direitos o que envolve a necessidade da participação e envolvimento coletivo. Daí que o Emancipa assume uma concepção de educação como ato político, aos moldes dos ensinamentos de Paulo Freire, seu grande inspirador e referência.

Desta forma, mais do que oferecer um cursinho para ingresso na universidade, as ações da Rede assumem o compromisso ético e militante na formação de sujeitos coletivos da resistência, de criar e fortalecer espaços de repolitização da vida, de compreensão, por parte das juventudes pobres, negras e periféricas das condições concretas de vida, entendendo-as como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

marca das desigualdades, do racismo e não infortúnio. Para a Rede, as rodas de conversa, as formações nas periferias, os espaços do cursinho popular têm esse papel. São espaços cotidianos de "impregnar de sentido cada momento educativo (como diz Paulo Freire), espaços de aprender que educação é direito, mas de aprender também o sentido da luta por direito como tarefa coletiva, bem ao contrário dos cursinhos comerciais que pregam mérito, individualidade e competição.

Em 10 anos de existência, a Rede Emancipa Belém acumula exemplos desta capacidade e possibilidade de que esta proposta de educação tem transformado muitas vidas, acreditando também nesta capacidade de mudar a própria universidade, que precisa se transformar para acolher toda a diversidade de estudantes que antes não tinham acesso à universidade ou estavam em menor número.

Obviamente que estes resultados atingem uma parcela muito pequena das juventudes e as condições precárias de vida das populações das periferias são também grandes óbices à participação, o que tem implicado em grande número de evasão nas turmas, impondo limites aos sonhos e vontades das juventudes. Nossa intenção neste artigo, entretanto, não é contabilizar números de aprovados, mas pensar o processo em si e seus significados.

As relações e processos de sociabilidade que constroem entre eles/as no percurso e o que isso significa em termos da construção de novos padrões de mobilidade, oportunidades, acesso a cidade, bens culturais, leitura, eventos científicos e culturais, debates políticos, na circulação no ambiente universitário, nas redes de relações. O que significa então outras possibilidades de experimentação da juventude ou de uma outra cultura juvenil de participação (DAYRELL, 2007), composta por experiências, práticas e símbolos diversos demarcadora de uma condição juvenil na Amazônia, condição esta, muito ligada a processos de violação de direitos e a consequente, luta por direitos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BAQUERO, R.; HAMMES, L. J. **Juventude, Grupos e Participação Social.** Ciências Sociais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em Perspectiva (5) 8 : 1º sem. 2006. (25 – 37).

CARRANO, P. **Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades.** Democracia Viva, n.30, p. 3-5, 2006.

CORROCHANO, M. C; DOWBOR, M.; JARDIM, F. (2018). **Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr.

DAYRELL, J. (2003), **"O jovem como sujeito social"**. Revista Brasileira de Educação. Set/out/nov/dez., Nº 24, pp 40-52.

DAYRELL, J. (2007), **"A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil".** Educ. Soc. [online], vol.28, n.100, pp.1105-1128.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. **"Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo"**. 2003. Observatório Jovem.

EMANCIPA. **Projeto de extensão**. Instituto de Ciências da educação. UFPA. 2021

EMANCIPA. **Relatório de Projeto de extensão.** Instituto de Ciências da educação. UFPA. 2020

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GOHN, M. G. (2011), **"Movimentos sociais na contemporaneidade"**. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47 maio-ago. pp. 333-512.

IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas [IBASE]; Instituto PÓLIS. (2006), **Juventude Brasileira e Democracia: participação em esferas e políticas públicas.** Relatório Final de Pesquisa. Rio de Janeiro, Ibase.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / IBGE. (2010), **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. IBGE.

JARA, Oscar. **A Educação Popular Latino-Americana História e Fundamentos Éticos, Políticos e Pedagógicos.** São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ ENFOC, 2020.

MINAYO, e BOGHOSSIAN, C. O. **Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos.** Revista Saúde e Sociedade. São Paulo, v.18, n.3, p.411-423, 2009

SPOSITO, M. T. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.** Revista Brasileira de Educação, n.13, p.73-94, 2000.

SPÓSITO, M; CARRANO, P. 2003 - **Juventude e políticas públicas no Brasil; Revista Brasileira de Educação.** Set /Out /Nov /Dez 2003. No 24.

Submissão em: 05-11-2021
Aceito em: 04-01-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BASES ÉTICAS PARA UMA PROPOSTA ECOLÓGICA E POPULAR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Paulo César Carbonari[1]

Resumo: O trabalho pretende sistematizar uma proposta de concepção ecológica e popular de educação em direitos humanos. Parte de uma crítica a uma visão monocultural a partir da qual oferece a alternativa ecológica. No desenvolvimento analisa aspectos da opção monocultural e também as características da alternativa ecológica. Sugere que a opção monocultural é despotenciadora, centrada num saber único, orientada por uma compreensão progressista de temporalidade, não aceita as diferenças, é autoritária e idolátrica. A alternativa ecológica é apresentada como abertura às possibilidades, à interculturalidade, acredita e deseja a transformação das realidades, é dialógica, é cuidadosa e promove o cuidado, se orienta pela responsabilidade, entende a temporalidade como intensa e densa, articula a diversidade de saberes, lida com a incerteza e afirma e se confirma na e em travessia. A alternativa ecológica apresenta bases éticas consistentes para respeitar, proteger e promover os direitos humanos como prática e processo educativo sistemático e permanente: uma educação ecológica e popular em direitos humanos.

Palavras-chave: Ética. Direitos Humanos. Educação. Popular. Monocultura. Ecologia.

ETHICAL BASES FOR AN ECOLOGICAL AND POPULAR PROPOSAL FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION

Abstract: The work intends to systematize a proposal for an ecological and popular conception for human rights education. It starts from a critic of a monocultural vision from which it offers an ecological alternative. In development, it analyzes aspects of the monocultural option and also the characteristics of the ecological alternative. It suggests that the monocultural option is disempowering, centered on a unique knowledge, guided by a progressive temporality, does not accept differences, is authoritarian and idolatrous. The ecological alternative is presented as an opening to possibilities, to interculturality, believes and desires the transformation of realities, is dialogic, is careful and promotes care, is guided by responsibility, understands temporality as intense and dense, articulates the diversity of knowledge, it deals with uncertainty and affirms and confirms itself in and across. The ecological alternative presents consistent ethical bases to respect, protect and promote human rights as a systematic and permanent educational practice and process: an ecological and popular education in human rights.

Keywords: Ethics. Human rights. Education. Popular. Monoculture. Ecology.

BASES ÉTICAS DE UNA PROPUESTA ECOLÓGICA Y POPULAR DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Resumen: El trabajo pretende sistematizar una propuesta de concepción ecológica y popular de educación en derechos humanos. Parte de la crítica a una visión monocultural desde la que ofrece una alternativa ecológica. En desarrollo, analiza aspectos de la opción monocultural y también las características de la alternativa ecológica. Sugiere que la opción monocultural es desempotenciadora,

[1] Doutor em filosofia (Unisinos, 2015). Militante defensor de direitos humanos no Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH). Associado e membro da Associação Filosofia e Libertação (AFyL Brasil), da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) e diretor da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDhEP). Professor e pesquisador convidado voluntário do Núcleo de Estudos para a Paz e os Diretos Humanos da Universidade de Brasília (NEP/CEAM/UnB). E-mail: carbonari.paulo@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

está centrada en un conocimiento único, orientada por una comprensión progresiva de la temporalidad, no acepta diferencias, es autoritaria y idólatra. La alternativa ecológica se presenta como una apertura a las posibilidades, a la interculturalidad, cree y desea la transformación de las realidades, es dialógica, es cuidadosa y promueve el cuidado, se guía por la responsabilidad, entiende la temporalidad como intensa y densa, articula la diversidad de saberes, trabaja con la incertidumbre y se afirma y se confirma en el cruce. La alternativa ecológica presenta bases éticas consistentes para respetar, proteger y promover los derechos humanos como práctica y proceso educativo sistemático y permanente: una educación ecológica y popular en derechos humanos.

Palabras clave: Ética. Derechos humanos. Educación. Popular. Monocultural. Ecología.

Introdução

Ética é a base que diferencia uma opção monocultural de uma alternativa ecológica. Ética implica ter em questão um projeto de vida. Qual projeto? Em qual perspectiva? Relacionar-se, conviver, realizar são feitos dentro de uma determinada perspectiva que, por sua vez, se orienta por bases de um ou de outro tipo.

O modo de vida ocidental invoca a liberdade como valor fundamental, ainda que por vezes o faça ao modo de uma propriedade privada e para que ela não seja possível para maiorias, prometendo a autonomia ao tempo em que a tolhe, por impedir objetivamente o acesso às condições necessárias a ocupar as oportunidades. Não raras vezes, imensos contingentes se veem premidos na impossibilidade de reproduzir o cotidiano da vida por falta do elementar, a comida. A abundância dos recursos disponíveis é consumida de modo predatório, competitivo e por/para poucos. Resulta em carência, pobreza e morte, já que impede as possibilidades da partilha.

Refletir sobre estas questões, ainda que de modo introdutório, é o desafio desta contribuição que se faz ao modo de ensaio e em diálogo com diversas posições e contribuições individuais e coletivas, ainda que nem todas elas sejam aqui nomeadas ou referidas. Desenha-se como uma proposta para a construção de uma educação ecológica e popular em direitos humanos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Opção monocultural

O que significa assumir uma opão monocultural? A chamamos "opção" exatamente para frisar que não se trata de uma postura naturalizada e convencional. Orientar-se pela monocultura é fazer uma escolha, nem sempre deliberada e bem discernida, mas é uma escolha. E dizer que é uma escolha, em termos éticos, significa guardar a possibilidade de responsabilização em razão da própria escolha e pelo que vier a ser produzido a partir dela. No intuito de explicitar suas bases, passamos a alguns traços da opção monocultural.

A opção monocultural é despotenciadora. Ela impede que as diversidades sejam cuidadas e preservadas, se desenvolvam e se afirmem. Sua principal tarefa é redutiva. Em nome de um produtivismo primário, vai reduzindo tudo ao que supostamente seria mais fácil e mais rentável, ainda que seus custos em termos sistêmicos, sociais, culturais e ambientais sejam muito altos. A consequência mais imediata é a produção da "não-existência" das alteridades, das outridades, daqueles/as cuja condição e modo de vida não se enquadram no que mimeticamente repete sempre mais do mesmo, as "vidas matáveis". Ela opera com a força necrófila, ainda que diga fazê-lo para promover a vida. Sim, promover a morte é, para a opção monocultural, um modo de garantir que poucos sigam vivendo, uma vida em risco permanente de extinção, já que sua tarefa primordial é a extinção das espécies e formas de vida que não lhe sejam favoráveis...

A opção monocultural se baseia na afirmação de um padrão de saber e de conhecimento que despreza os saberes que não lhe sejam canônicos, inclusive aqueles que, por algum tempo, até puderam granjear reconhecimento. Sobrevivem aqueles saberes que são funcionais à dinâmica monocultural. O modo único de saber é aquele centrado na ordem e na capacidade de ordenação, de regulação. É um saber que se reconhece como o unicamente melhor, aquele que dá as melhores respostas, ainda que por vezes para perguntas que sequer foram feitas. É o saber que funda o pensamento único, a verdade absoluta, e tem pavor da incerteza e da indeterminação. É saber que se afirma sobre, e que promove o, "epistemicídio" e o "racismo epistêmico"[2]. A redundância é sua principal forma de ser, ainda que invoque o tempo todo o

[2] Abdias Nascimento escrevia, em *O genocídio do negro brasileiro*, que "Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece difusa, mas ativa" (1978, p. 82) e, logo adiante: "[...] a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mantra da inovação: um modo de ser sempre o mesmo, de novo.[3] Ele também dá sustentação aos fundamentalismos de todo tipo, por invocar a autorreferência. Para não se afastar de suas crenças, nega-se a aceitar qualquer outro saber – negacionismo. E, dessa forma, desconhece completamente qualquer intercâmbio, possibilidade, alternativa. É fechado ao diálogo, até porque somente seria possível algum diálogo se fizesse o reconhecimento de alguma alternativa.

A opção monocultural é sustentada por uma compreensão progressiva e linear do tempo, como se houvesse uma única possibilidade de viver o tempo e no tempo e esta fosse aquela que empurrasse a marcha do progresso que nunca conhece qualquer reparo, por ser autorreferenciada e triunfal. A locomotiva do tempo linear é desgovernada por ser vazia. Segue por seguir, desconectada das raízes e das expectativas que lhe podem ser colocadas. Nada sobrevive a ela. O tempo é arrasador e abrasador e nada pode vicejar que não seja para colaborar com o que vale por ora, agora, já, no imediato, do retorno rentável. A memória soa como fraqueza e tentativa de buscar alguma possibilidade outra que não seja o vigente; da mesma forma a utopia[4]. Por isso, melhor acreditar que a história acabou e que não há qualquer motivo para reconhecer relevância histórica a qualquer prática ou a qualquer situação que seja, nem pretérita e ainda menos no porvir. Nem a história e nem a consciência histórica podem persistir por razão simples: sempre vão manter vivas, ainda que por lampejos e citações, as vítimas oprimidas pela marcha triunfal, que seguem, sempre exigindo justiça. Por isso, melhor que sejam esquecidas, mortas fisicamente e mortas eticamente.

A opção monocultural não aceita as diferenças, as diversidades, os/as distintos/as. E o faz de diferentes formas. As diferenças são tratadas ao modo de "ciladas", como justificativa de produção da desigualdade. O "monoculturalismo" prefere a uniformização, a massificação, o

como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos" (1978, p. 83).

[3] No *Manifesto Comunista,* de Marx e Engels, se pode ver que "A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens" (2005, p. 43).

[4] Enrique Dussel, em *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* (2000), entende que a utopia possível está no centro do "Princípio-libertação", que "É um 'libertar para' o *novum*, o êxito alcançado, a utopia realizada" (2000, p. 566).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

identitarismo estaque e fechado e, ainda que admita algumas diversidades, o faz sob um pano de fundo que se toma a si mesmo como denominador superior único[5]. Ele necessariamente não tem como lidar com a alteridade e, se por alguma razão ela aparecer, o será como "inimigo", aquele/a contra quem dirigem-se ataques num confronto bélico típico de uma "epistemologia do caçador", efetivando uma "racionalidade fascista". Trabalha, portanto, para a eliminação, submissão, segregação, discriminação, isolamento, indiferença, desprezo, condenação, todas formas de exclusão (*ex-cludere*, fechar para fora, sem chance de entrar) e, se aceita alguma inclusão (*in-cludere,* o faz fechando dentro). A tônica é a "integração" por assimilação, por conquista, como soem sempre fazer os etnocentrismos, ou por separatismo, tão suportado pelos relativismos que, no fundo, são só outra forma de entender a mesma visão estreita e autocentrada.

A opção monocultural é autoritária porque concentra poder, que é exercido de modo que sua expressão única é a lei e a ordem. Trata-se do poder instituído e centralizado, aquele que se manifesta na imposição da vontade única – ainda que seja uma vontade consensuada ou até pactuada por maiorias que, por sua posição supremacista, impõe-se às demais. As práticas de poder deste tipo fazem confundir direitos com privilégios, ou melhor, os privilégios de poucos como se lhes fossem direitos. Elas realizam um modo de ser e de agir "vitimário",[6] que não estranha, muito pelo contrário, normaliza, a existência das vítimas do poder e do arbítrio como se fossem necessidade decorrente da própria forma de ser e de viver o poder para oprimir e subjugar. O populismo próprio das posições ultraconservadoras é uma das expressões contemporâneas do autoritarismo tão característico das personalidades,[7] mas também traço da construção histórica de práticas coletivas e institucionalizadas.[8] O poder redunda unicamente

[5] Essa situação se verifica também na tendência monotecnológica, que vai corroendo as bases da pluralidade das sociedades, impondo-lhes modelos tecnológicos supostamente únicos e neutros como aponta Yuk Hui em *Fragmentar el futuro* (2020).

[6] Trabalhamos as principais características em nossa tese. São: "(1) *naturalização da condição de vítima*: *vítimas são necessárias e inevitáveis*; (2) *culpabilização daqueles/as que estão na condição de vítimas: vítimas merecem ser vítimas e devem "pagar" por sua culpa*; (3) *impotência daqueles/as que estão na condição de vítimas: vítimas, por elas mesmas, não podem deixar de ser vítimas"* (CARBONARI, 2015).

[7] Para Rita Segato, o "perfil psicopata", agente da "pedagogia da crueldade", se caracteriza, segundo ela: a) pela sua "incapacidade de transformar o derrame hormonal em emoção afeto"; b) sua "necessidade de ampliar constantemente o estímulo para alcançar seu efeito"; c) sua "estrutura definitivamente não vinculativa"; d) sua "pele insensível à própria dor e, consequentemente e ainda mais, à dor alheia"; e) sua alienação, encapsulamento, desenraizamento de paisagens próprias e laços coletivos"; f) a "relação instrumental e coisificada com os outros" (2016, p. 102, tradução nossa).

[8] Lilia Schwarcz defende que as atuais desigualdades alarmantes no Brasil demonstram que não conseguimos romper com o passado estruturado na mão de obra escravizada, na divisão latifundiária da terra, na corrupção e no

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

no exercício da *potestas,*[9] destruindo as *potências.*

A opção monocultural é idolátrica porque tudo quer reduzir ao culto do "deus" dinheiro, *Mamon.* Alimenta o "desejo de ter sempre mais" e, se para isso for necessário, usurpe-se, tome-se, o que é do/a outro/a. Ele não só quer tudo; quer que tudo seja para ele, inclusive a vida de quem o adora. Nada sobra. A vida vira dinheiro. Consome-se em acumular dinheiro. Mais e mais, concentração. Quanto mais poucos forem os que tiverem muito, assim melhor. Ainda que seja um melhor absurdo, um melhor excessivo, que produz uns poucos empanturrados entre milhões de famélicos. Este modo de viver está contaminado pelo "vírus da desigualdade".[10] A expressão desta idolatria é a cobiça[11]. A *confiança* nos bens materiais, na riqueza, no dinheiro, leva a confiar a vida ao que não é gerador de vida, ao que não pode produzir vida. O dinheiro nunca é inofensivo e, por ele, não pode haver limites à acumulação, nem dos bens e nem da vida dos/as outros/as.[12] Mas, quem pratica este culto também é vítima, visto que, além de ficar preso/a a um esforço contínuo e insaciável, é destruído/a em sua interioridade e totalmente alienado/a dos/as outros/as, tornando-se um/a sujeito/a que "se vendeu" e se transformou uma "empresa", uma propriedade, um "empresário de si".[13]

---

patrimonialismo, características do autoritarismo (2019, p. 102).

[9] Para Enrique Dussel: "A autorreferência, como última instância da *potestas*, é o exercício fetichizado ou corrompido do poder político. [...] A autonominação ou oposição da *potestas* (a aparência fenomênica) da *potentia* (seu fundamento ontológico) é a dissolução da política enquanto tal" (2020, p. 13). E logo adiante: "A política sem princípios normativos produz necessariamente esta alquimia invertida, a *potestas* se transforma em dominação contra a *potentia*, debilitando-a para dominá-la" (2020, p. 19 e p. 49ss).

[10] Os mais ricos do mundo aproveitaram a pandemia para enriquecer: de março a dezembro de 2020, aumentaram em 3,9 trilhões de dólares sua riqueza e, juntos, acumulam 11,95 trilhões de dólares. Por outro lado, a maioria da população do mundo vive com 2 a 10 dólares por dia, segundo a Oxfam em <www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/o-virus-da-desigualdade/>.

[11] Os profetas antigos entendiam a cobiça de três maneiras: como injustiça direta, como egoísmo e como fardo da sobrevivência. A primeira e pior delas, é a mais conhecida e a mais referida, e as demais por vezes são reduzidas a ela. Leva a "não respeitar as posses nem a vida do próximo", a apropriar-se de seus bens, de sua vida. Ela representa a "entrega mais plena e absoluta a Mamon", a quem leva a render culto com ações como: "oprimir, roubar, fraudar, despejar, tomar terras e casas, escravizar pobres e crianças, aumentar indevidamente os preços de produtos, usar balança que pese inadequadamente, etc." (SICRE, 1979, p. 153-156).

[12] Roberto Romano diz que o capitalismo, no processo de gerar riqueza, "corrói todos os elementos naturais, todas as formas societárias, todos os valores". Trata-se "de corrosão virulenta que desfigura as formas naturais e humanas"; o desmanchar é corrosivo. Ou seja, "A burguesia, com seu modo de explorar os elementos naturais para transformá-los em lucro [...], dissolve ininterruptamente o que pode ser explorado para a acumulação dos que se proclamam 'donos da natureza' [...]. O corpo dos trabalhadores, os elementos naturais, tudo passa a ser submetido à dissolução, desgaste, corrosão física, biológica, mental" (Entrevista "O pior ano de nossas vidas", do *Correio da Cidadania*, em 23/12/2020).

[13] Foucault dizia, em *Nascimento da biopolítica,* cursos de 1979, que a estratégia neoliberal é de construir uma "formalização da sociedade com base no modelo da empresa" (2008, p. 222). O ser humano é reduzido*: "O homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo" (2008, p. 311).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alternativa ecológica

Alternativa implica sempre em possibilidades outras, preferencialmente não referenciadas no mesmo, e este é o núcleo característico do ecológico. É da constituição do modo de ser ecológico abrir espaços de vida.

A alternativa ecológica afirma a vida que não consome vidas, mas que acontece somente se estiverem dadas em concreto as condições de sua produção, reprodução e desenvolvimento. Trata-se de afirmar a incondicionalidade da vida. A vida é valor (por isso não o tem, o é) e condição de todo valor específico. É por esta razão que não é relativizável, nem mesmo no pior dos contextos, como o de uma pandemia, por exemplo, que põe sob ameaça todos os corpos vulneráveis e ainda mais aqueles que foram precarizados e estão em desamparo em razão da desigualdade, da pobreza, da discriminação e do não reconhecimento. Afirmar a vida é assumir uma posição radical: não há dúvidas de que proteger e cuidar da vida é a ação a ser feita. Mas, não se trata da defesa da vida em sentido genérico e amplo. Trata-se da defesa da vida material, concreta, de cada um/a, de todas as formas e expressões de vida. Uma vida em abundância, vida que se faz realidade na complexidade, profundidade, qualidade e beleza. E vida de todos/as e para todos/as, o que requer ser intransigente na viabilização das condições para que todas as vidas possam permanecer vivas, serem produzidas, reproduzidas e desenvolvidas.

A proteção para fazer frente à condição vulnerável e ao agravamento da precarização[14] precisa ser urgente, suficiente, ampla e pronta. Afirmar, sem hesitar, que "todas as vidas valem",[15] inclui que vidas negras valem, que vidas das mulheres valem, que vidas indígenas valem, que vidas idosas valem, que vidas não-humanas valem ... e que, por ser desse modo, somente a luta daqueles/as que assim entendem poderá gerar o afastamento daquelas posições que defendem o contrário, por um lado, e a realização, em processo, do impossível, na transformação das realidades concretas, por outro.

A alternativa ecológica reconhece, preserva e promove a *interculturalidade*. Por isso ela não se satisfaz só com multiculturalismos, por mais críticos que sejam. O multiculturalismo pode ser funcional aos liberalismos, pois aceita aquela máxima de que "a minha liberdade (a

[14] Produzida pela desproteção típica das sociedades desiguais e do capitalismo recessivo (BUTLER, 2016).
[15] Consigna de Campanha Nacional promovida pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) no meio da pandemia Covid-19, a partir de maio de 2020. Ver em http://todasasvidasvalem.mndhbrasil.org/.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

minha cultura, meu modo de ser) vai até onde começa a liberdade dos/as outros/as", colocando um/a no limite dos/as outras/as. Abre-se espaço para a tolerância como convivência – ela é necessária entre os/as diferentes; ela promove a "coexistência" –, mas não é suficiente, visto que a convivência exige troca, intercâmbio, vida em comum, em diálogo. A interculturalidade é prática de "diálogo intercultural", construção permanente de dinâmicas de promoção da diversidade, sem universalismos hegemônicos de partida, para afirmar a incompletude e a abertura de cada cultura e de cada modo de ser, que não se funde com os demais, inclusive como modo de resistir às colonizações indevidas. Articular a diversidade, a pluralidade, a pluriversidade, a pluridiversidade e a singularidade é o desafio. A pluralidade não se faz sem o respeito e a preservação das singularidades; do mesmo modo que singularidades participam – não somente são representadas – nas pluralidades. Esta é a aprendizagem ecológica fundamental, lidar o tempo todo com a singularidade e a pluralidade/pluridiversidade, no que se revela o mais profundamente ecológico.

A alternativa ecológica acredita e deseja a *transformação das realidades*, para o que exige, vive e se faz utopia. Mas não como o fim último da história, um determinado ponto que significaria o final desta linha. Antes, pelo contrário, a ideia de progresso ali contida precisa ser aniquilada. A utopia é força que rompe com o determinismo teleológico de um fim triunfal dos conflitos. A história é aberta e, por isso, permanente luta contra todas as formas de opressão e de vitimização, sempre, de novo, luta, "*libertando-se*". Esta é a força "positiva" da utopia, manter a luta contra a opressão e por justiça às vítimas sempre aberta, e também aberto o anúncio. A utopia poderia ser traduzida na criação das condições para viver as exigências existenciais, o amor à vida, que somente se efetiva como humanização, como prática da liberdade, como práxis de libertação, para desfazer a "totalidade desumanizada e desumanizante", já que a humanização pede o "desaparecimento da opressão desumanizante", da coisificação, pela prática de "atos-limites" em vista da inauguração do "inédito viável". O novo das realidades libertas vai além das situações-limite, mas sempre na relação com elas, ou seja, é aquilo que é viável na realidade histórica, nunca como um salto para fora dela, mas sempre para sua transformação.

A alternativa ecológica é *dialógica*, pois os/as sujeitos/as participantes se colocam na mesma condição e estão dispostos/as a construir juntos/as. Não há prévias a priori determinadas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

e sim disposição e abertura para chegar "até onde o diálogo levar". O *diálogo dialogal* é fecundo pois põe os/as diferentes, os/as distintos/as, em contato, para trocas abertas, para o intercâmbio dinâmico, na gratuidade, sem qualquer tentativa colonialista – ele requer um coração puro e uma mente aberta. O diálogo é uma "exigência existencial", daí porque nunca coincidirá com sloganização, com verticalidade, com comunicado, com domesticação, com manobra. O diálogo é sempre um acontecimento coletivo, comunitário, e que tem como horizonte engajar os/as sujeitos/as em processos de formação do comum em comum, da libertação pois, ao dizerem sua palavra, pronunciam a vida, o mundo e se comprometem com sua transformação: palavra verdadeira é práxis de libertação, direito, nunca privilégio. É por isso que a alternativa ecológica é dialógica, ato concreto, práxis. O diálogo é exercício do amor ao mundo, do amor à vida, do amor à humanidade, do amor a cada vida.

A alternativa ecológica é *cuidadosa* e promove o cuidado. O cuidado como exercício pessoal do "cuidado de si", mas também como cuidado solidário que reconhece em todos os seres vivos e não vivos uma comunidade de vida que habita a "casa comum". Somos moradores/as de um lugar em comum com os/as outros/as, não somos donos/as de coisa alguma, pois que pertencemos a este lugar e nada nos garante, exceto nossa arrogância e prepotência, que ele ou qualquer coisa que nele esteja nos pertence. As posturas sustentáveis e de precaução são desejáveis, visto que nenhum direito legítimo, amplo e profundo pode ser invocado como forma de apropriação consumista e predatória do que está disponível. O melhor a fazer é assumir a condição de "guardião", que sabe preservar – não acumular –, pacientemente. Isso haveria de nos ajudar a exercitar a "ecologia integral" que identifica em cada bem um "bem comum", cujo uso e fruição se faz como experiência do "bem viver" em comunidade. O cuidado há que se traduzir também em sensibilidade (*aisthesis*). Ele exige um "saber experiencial" capaz de combinar a crítica com o cuidado, que é sempre artesanal. O cuidado coloca na centralidade de todo o debate a materialidade da vida. Mas, para que o cuidado da vida possa ocorrer, as pessoas precisam aprender a fazer isso concretamente, afinal, "não se defende só com palavras a vida". Trata-se da construção de hábitos, atitudes, experiências, que se traduzem em processos de grande significado cotidiano. O cuidar de si é também cuidar dos/as outros/as, o que é inseparável, e exige o enfrentamento dos egoísmos, todos, inclusive os mais "virtuosos", se é que poderia haver alguma virtude neles. Aliás, o cuidar dos/as outros/as redunda determinante

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para o cuidado de si. Se não aprendermos esta dimensão, dificilmente o cuidado fará efetivamente sentido.

A alternativa ecológica se orienta pela *responsabilidade*. Ela exige escapar do fatalismo e do determinismo. Para afirmá-la há que se explicitar as razões de ser sujeito/a ético/a. Não se trata de trabalhar na perspectiva da ação perfeita, menos ainda do agente perfeito, ainda que tanto agentes, quanto ações, possam ser aperfeiçoadas. A ação não nasce somente de nexos causais precisos e diretos entre ações e efeitos que levariam a entendê-la como parte funcional de determinado sistema de responsabilidade,[16] ou como parte de um processo de formação de consensos, contrapondo-se aos processos históricos, marcados por dissenso, divergência, confronto.[17] Escapar destas compreensões de responsabilidade é pensá-la na perspectiva do que está fora da ordem do sistema, daquilo que é tido por justo, correto e bom pelo sistema, do que é política, ética e juridicamente sancionado por ele. A responsabilidade em perspectiva ecológica nasce do extrassistêmico, porque quer o que não cabe no sistêmico. Por isso é uma responsabilidade que assume a alteridade, a quem pretende res-ponder, contra todos os sistemas opressores e para colaborar como "libertando-se" das vidas.

A alternativa ecológica exige a *experiência da temporalidade* constitutiva da convivência humana. A temporalidade pode ser um instante autêntico, intenso e breve, revolucionário, raro, descontínuo, imprevisível, nunca completo. Orientar-se pela crença no progresso aberto é uma possibilidade, mas também se pode estar atento e alerta para os regressos nele persistentes ou emergentes. É a atenção aos acontecimentos, realizada nos cotidianos, que pode garantir o registro e, se necessário, as providências de responsabilização. O que é "perder tempo" para certos modos produtivistas e lineares, é aprender a lidar com as temporalidades, não para "reter o tempo" e, sim, para gerar memória e "testemunho", que se fazem como exercício do tempo no tempo, alimentando a intensidade da vivência para que seja transformada em experiência. As diversas experiências vividas podem ser trocadas em narrativas e diálogos que vão preservando a vida como processo aberto que vai sendo feito no tempo, pelo tempo denso e intenso do aprender com os/as outros/as e dos/as outros/as, de suas

[16] Por exemplo, aquela comum à moral do "bando de ladrões", tipicamente funcional ao sistema vitimário (Platão) ou aquela inspirada na fábula das abelhas, que propõe que vícios privados são benefícios públicos (Mandeville).
[17] Franz Hinkelammert (2010) condensa na seguinte consigna: "Si yo vivo, tu no vives; y si tu vives, yo no vivo" ["Se eu vivo, tu não vives; e se tu vives, eu não vivo"].

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

experiências.

A alternativa ecológica entende que os seres humanos são abertos à *espiritualidade* (que não se confunde em religião institucionalizada), parte da vida humana. A saúde mental e a vida emocional estão bastante ligadas à qualidade da vida espiritual. Ela exige também observar que há uma dimensão imaterial que se revela nas diversas dinâmicas de relação entre os seres humanos e desses com o conjunto dos demais. O cultivo da subjetividade, a meditação pessoal e os "exercícios de si" são heranças das tradições dos diversos povos e culturas. O Ocidente moderno negou estas dimensões, jogando-as ao âmbito do privado, do "piegas", daquilo que deveria ser suplantado pela ciência, pela religião racional, pela tecnologia. Genericamente identificadas como "mitos", "ideologias", "atraso", as dimensões da espiritualidade estariam no âmbito do que escaparia ao que pode ser tratado pela linguagem comum. O "místico" e o mistagógico não são aquilo sobre o que melhor que se pode fazer é guardar silêncio submisso, mas aquilo que alimenta a riqueza e a profundidade do silêncio – e do dizer, mais do que do dito – como exercício de religar, reconectar. A dimensão pessoal e silenciosa do exercício da espiritualidade também tem repercussão na construção pública e dialógica a ser trabalhada, no respeito à diversidade de suas possibilidades.

A alternativa ecológica se orienta por uma compreensão de conhecimento e de ciência cujas raízes vêm de longe, da ancestralidade, que reconhece a *diversidade dos saberes*, *dos conhecimentos, das sabedorias*. Foge longe de todas as posturas de neutralidade, bem funcionais ao capitalismo, que reduzem ao cálculo de eficiência e que separam fatos e valores. A racionalidade ecológica se ocupa do "sujeito necessitado" e não do ator com um determinado "papel" a representar em situações específicas. Enfrenta as perspectivas colonizadas de compreensão e abre-se para novas perspectivas decoloniais e descoloniais e aos conhecimentos que têm como centralidade a promoção da vida de e para todos/as, em abundância. A possibilidade que se põe é de uma racionalidade ética na qual caibam as mais diversas e todas as formas de conhecimento, de ciência, de vida. Esta racionalidade ética ecológica haverá de emergir da superação da racionalidade vitimária que admite a morte como parte "naturalizada" (ainda que não seja "natural") e que aceita o "cálculo do suportável". Não há suportável possível quando se trata da vida, do sujeito necessitado (que é o humano, mas um humano natural, um humano-natureza). Problematizar estas questões é abrir-se para possibilidades outras de ciência

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com ética, de uma ética ecológica.

A alternativa ecológica requer lidar com a *incerteza*. Ela foi abolida do universo do conhecimento pela modernidade, que a reconheceu motor para o começo da investigação, mas que deveria ser completamente superada por ela, mediante "ideias claras e distintas", sobre as quais não pudesse permanecer qualquer dúvida, para chegar a um "saber absoluto". Toda a ciência moderna se afirmou como produção de leis capazes de explicar descritivamente os fenômenos naturais para dominá-los, tê-los sob controle total. Aceitar a incerteza não é sinônimo de aceitar negligência, negacionismo ou relativismo. A quântica mostra que sua melhor contribuição é sugerir hipóteses explicativas que são razoáveis para dar conta da realidade, mas que nunca são certezas e menos ainda absolutas. Elas são aquelas que melhor sugerem responder aos problemas levantados. Aceitar a indeterminação não significa ausência de verdades ou mesmo de explicações para os fenômenos. Pelo contrário, significa uma posição epistemológica de abertura para as alternativas explicativas e para a permanente busca. Por esta razão é que a incerteza combina com a travessia, não a travessia entre a incerteza e a certeza, mas a travessia como incerteza, como convivência com ela, o que requer humildade, paciência e, acima de tudo, aguçado compromisso com a construção do conhecimento em colaboração.

A alternativa ecológica afirma e confirma a *travessia*. O desejo do infinito, o desejo do impossível, o exercício da imaginação criativa, são fundamentais para manter viva a humanidade e, sobretudo, para que a vida não seja normalizada em práticas desumanizadoras – o que requer exercício das potências para "um outro mundo possível".[18] A travessia leva a uma margem, aquela que, certamente, será tão mais elaborada, quanto o desejo e a imaginação forem tão mais efetivos e fortes, potentes e animadores. Mas também pode levar a margem alguma, mantendo a travessia permanente. O futuro não está dado, mas também não será inexorável. Será a construção que for sendo feita na travessia. Esta travessia se faz intencionalmente, de modo dialogado, refletido, criticado e em perspectiva humanizadora, ainda que se precise ficar o tempo todo alertas e

[18] Ver as sugestões de dez virtudes para um outro mundo possível de Leonardo Boff: 1) *cuidado essencial,* 2) *sentimento de pertença*, 3) *solidariedade e a cooperação,* 4) *responsabilidade coletiva,* 5) *hospitalidade como dever e como direito,* 6) *convivência de todos com todos,* 7) *respeito incondicional,* 8) *justiça social e igualdade fundamental de todos,* 9) *busca incansável da paz,* 10) *cultivo do sentido espiritual da vida.* Ver o artigo "Pós-Covid-19: que visão de mundo e que valores desenvolver?". Resumo das "*Virtudes para um outro mundo possível"* (2005-2006), disponível em https://leonardoboff.org/2020/05/08/pos-covid-19-que-visao-de-mundo-e-que-valores-desenvolver/ .

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vigilantes, pois a regressividade e a barbárie seguem fortes e vigentes, infelizmente. Alimentar o desejo e a imaginação é neste momento tão necessário quanto alimentar-se de realidade.

Para uma proposta de educação ecológica e popular em direitos humanos

A alternativa ecológica respeita, protege e promove a luta para realizar os *direitos humanos*. É por essa razão que ela abriga uma proposta de educação ecológica e popular em direitos humanos. No fundo, a principal diferença entre a opção monocultural e a alternativa ecológica é que a primeira oferece vida em risco e para poucos; enquanto a segunda quer vida em abundância, para todos/as. O compromisso e o engajamento na promoção da alternativa ecológica e a denúncia da opção monocultural abrem espaços para práticas educativas ecológicas em direitos humanos.

A humanidade não é um dado, assim como os direitos; é construção em disputa num contexto desigual e marcado por várias compreensões. Fundamentais são aquelas que apontam para a pluriversalidade, a diversidade, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos humanos. A garantia dos direitos humanos exige ampliar sua aprendizagem como agenda de educação popular em direitos humanos.

Aprender direitos humanos é fundamental em todos os momentos, neste atual, ainda mais, para que nenhum dos direitos seja negado, sacrificado ou violado por qualquer razão que seja, e de uma pessoa que seja. Os direitos se radicam na dignidade como sentido próprio do humano, o que não está, de forma alguma, à disposição de qualquer condicionalidade ou seletividade. A dignidade é condição de fundo para os processos e baliza as dinâmicas de afirmação de direitos.

A perspectiva histórico-crítica, popular e libertadora de direitos humanos está em disputa com visões punitivistas, seletivistas e meritocráticas de direitos humanos.[19] Construir direitos humanos é participar como sujeitos/as de direitos de processos coletivos de luta por direitos, o que se faz nas ruas e nos processos sociais diversos. Direitos humanos fazem sentido como práticas ecológicas e de promoção da ecologia.

[19] Trabalhamos mais a fundo estas questões em "*Direitos Humanos: tudo a ver com a nossa vida",* disponível em https://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2017/01/DH-tudo-a-ver-com-a-nossa-vida.pdf. Para a análise crítica das posições conservadoras ver "Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH" publicado na *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* (2019).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A educação ecológica e popular em direitos humanos está desafiada a promover a solidariedade e a cooperação, mas também alimentar a indignação. A solidariedade é uma qualidade humana que se orienta pela construção de relações de alteridade e que se afirma como simpatia/empatia – não como um ocupar o lugar do outro, mas como um trocar lugares e afetos com os/as outros/as – com as diversidades e pluralidades, em abertura e aliançamento. Ela contrasta frontalmente com o egoísmo como virtude e com a condenação que o individualismo que lhe dá guarida faz do altruísmo. Há uma necessária e fundamental distinção a fazer em favor do "*amor próprio*" e em detrimento do "*amor de si*". Ela exige gratuidade, além da reciprocidade. A cooperação não é mediação para manter processos competitivos, mas um modo outro e próprio de ser com os/as outros/as.

A vida se constrói em cooperação, para a qual convergem inclusive as eventuais competições: "Ubuntu[20] tio: como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras ficassem tristes?". Entender que a competição não é o motor da vida e sim a cooperação é o desafio pedagógico para colocar a educação em direitos humanos como formação de sujeitos/as que sejam cooperativos com todas as formas de valorização da vida e se experimentem e experimentem a solidariedade como prática na relação com outros/as humanos/as. Uma educação ecológica e popular em direitos humanos há que promover com força e de diversas formas estas experiências em todos os espaços de aprendizagem, formais e informais.

Alimentar a indignação é também uma necessidade em tempos de ataque brutal à humanidade, em tempos de vigência da "pedagogia da crueldade". Desenvolver as capacidades para dizer não[21] a todas as práticas e formas que destroem a vida e os direitos e de denunciar os processos de desumanização são fundamentais. A coragem da verdade, a justa ira, a resistência e a luta contra todas as formas de vitimização e de revitimização são exigências éticas para uma educação ecológica e popular em direitos humanos.

Considerações finais

[20] Versão reconstruída da história do significado de Ubuntu em https://filosofia-africana.weebly.com/.
[21] Como sugere Theodor Adorno, em *Educação após Auschwitz* (2003) e é também lembrado por Primo Levi, em *É isto um homem?*, "[...] mas ainda nos resta uma opção. Devemos nos esforçar por defendê-la a todo custo, justamente porque é a última: a opção de recusar nosso consentimento" (1958, p. 55).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A garantia dos direitos humanos exige ampliar sua aprendizagem como agenda, como processo permanente, de educação ecológica e popular em direitos humanos. Nunca se sabe o suficiente e de uma vez sobre os direitos humanos é fundamental. A educação em direitos humanos há que ser prática em todos os momentos históricos, se trégua, para que nenhum dos direitos seja negado, sacrificado ou violado por qualquer razão que seja e, acima de tudo para que cada ser humano possa viver os direitos humanos, com direitos humanos, todos os direitos.

Direitos humanos exigem participar diretamente e ativamente como sujeitos/as de direitos nos processos coletivos de luta por direitos, nas ruas e nos processos sociais diversos. É dessa forma que se poderá experimentar e experienciar os direitos humanos fazem como práticas ecológicas e de promoção da ecologia. Abrir-se à perspectiva da educação ecológica e popular em direitos humanos é, além de ser uma possibilidade pedagógica, também um desafio ético.

Referências

ADORNO Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: **Educação e Emancipação**. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

ADORNO Theodor. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. Trad. Virgínia Helena Ferreira da Costa *et al*. São Paulo: UNESP, 2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. *In*: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin***:* aviso de incêndio. Uma leitura das teses *Sobre o Conceito de História.* Trad. W. N. Caldeira Brandt [Trad. das teses por J. M. Gagnebin e M. L. Müller]. São Paulo: Boitempo, 2005.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. Petrópolis: Vozes 2005-2006.

BOFF, Leonardo. **Ecologia***:* grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 2004.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio T. de N. Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rev. Marina Vargas e Carla Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARBONARI, Paulo César. "Estou vivo/a": aprendizagens necessárias do que pode se transformar em experiência... *In:* PONTEL, E.; CORREIA, F. C.; TAUCHEN, J.; MASS, O. P.; PERIUS, O. (Orgs.). **Diagnóstico do tempo**: implicações éticas, políticas e sociais da pandemia. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020. p. 501-520.

CARBONARI, Paulo César. **A potencialidade da vítima para ser sujeito ético**: construção de uma proposta de ética a partir da condição da vítima. Tese (Doutorado em Filosofia). PPG

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Filosofia Unisinos, São Leopoldo, 2015.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e direitos humanos: reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 10-27.

CARBONARI, Paulo César. Necrofilia: repercussão ética, política e educacional – estudo em Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista Espaço Pedagógico**, PPG Educação UPF, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 734-749, 2020.

CARBONARI, Paulo César. O que se pode esperar da *Laudato Si'*. Um estudo sobre a dimensão ético-política da Encíclica papal. In: SIVIERO, Iltomar; ROSIN, Nilva (Orgs.). **Ecologia Integral**: diálogos a partir da *Laudato Si'*. Passo Fundo: IFIBE, 2017. p. 81-111.

CARBONARI, Paulo César. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, UNESP, Bauru, v. 7, n. 1, p. 19-32, Jan./Jul. 2019.

CARBONARI, Paulo César. Reflexões sobre ética e ciência: ensaio no contexto de pandemia Covid-19. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, UNESP, Bauru, v. 8, n. 2, p. 55-69, Jul./Dez., 2020.

CARBONARI, Paulo César. Utopia e Libertação: alternativas para fazer possível o impossível!. *In:* CASTRO, Fabio C. L. de; SERPA, Valentinne (Orgs.). **Filosofia Latino-Americana**. Semana Acadêmica do Curso de Filosofia da PUCRS. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020.p. 117-136.

CARBONARI, Paulo César. Qual educação em direitos humanos? uma contribuição para pensar os desafios das pautas da educação em direitos humanos no Brasil em travessia. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP, 2020. p. 269-282.

CARBONARI, Paulo César; SALVETTI, Ésio Francisco. Democracia e autoritarismo: para uma reflexão filosófica sobre o "extermínio legítimo"!. **Revista Veritas**, Porto Alegre, PUCRS, v. 65, n. 3, p. 1-14, Set./Dez. 2020.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUSSEL, Enrique D. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Trad. Jaime A. Clasen *et al.* Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique D. **Política da Libertação**. Arquitetônica. Trad. Paulo César Carbonari (Coord.) *et al*. Passo Fundo: IFIBE, 2020. Vol. 2.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. Trad. Fernando José Fagundes Ribeiro. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 198-200, 1993.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. M. A. da Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre a fraternidade e a amizade social**. Roma: Editora Vaticana, 2020.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si' sobre o cuidado da casa comum**. Roma: Editora Vaticana, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FROMM, Erich. **O Coração do Homem**. Seu gênio para o bem e para o mal. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, p. 25-49, Jan./Abr. 2016.

HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo**. Do big bang aos buracos negros. Trad. Maria H. Torres. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HEISENBERG, W. A. **Imagem da natureza na física moderna**. Lisboa: Editora do Brasil, 1980.

HINKELAMMERT, Franz. **Crítica à Razão Utópica**. Trad. Alvaro Cunha. Rev. H. Dalbosco. São Paulo: Paulinas, 1988 [ver tradução de Silvio Salej Higgins. Chapecó: Argos, 2013].

HINKELAMMERT, Franz. Determinismo y autoconstitución del sujeto: las leyes que se imponem a espaldas de los actores y el orden por el desorden. **Revista Pasos**, DEI, San José, n. 64, p. 27-46, Mar./Abr. 1996.

HINKELAMMERT, Franz. **El sujeto y la lei.** El retorno del sujeto reprimido. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2003.

HINKELAMMERT, Franz. **Yo vivo si tú vives**: el sujeto de los derechos humanos. La Paz: ISEAT; La Palabra Comprometida, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

HUI, Yuk. **Fragmentar el futuro**. Ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. Trad. Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LAFUENTE, Antonio. Elogio à potência cognitiva do cuidado. **Outras Palavras**, em 15/05/2020. Disponível em: https://outraspalavras.net/descolonizacoes/elogio-a-potencia-cognitiva-dos-cuidados/. Acesso em: 03 de junho de 2021,

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Trad. C.E. Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Trad. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MARRONE, Domenico. Princípio de precaução". Trad. Luisa Rabolini. **IHU On Line**, em 09/05/2020. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/598762-principio-de-precaucao. Acesso em: 03 de junho de 2021.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 4. reimp. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MBEMBE, Achille. ***Políticas da Inimizade***. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Aquille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaio**, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**: auto de Natal pernambucano. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. **Dominação e Resistência.** Desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ORNELAS ROSA, Pablo (Org.). **Fascismo tropical**: uma cibercartografia das novíssimas direitas brasileiras. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

PANIKKAR, Raimon. Decálogo: cultura e interculturalidad. **Cuadernos Interculturales**, Univ. de Playa Ancha, Chile, v. 4, n. 6, p. 129-130, Sem. I, 2006.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e Interculturalidad.** Una reflexión filosófica. Trad. German Ancochea. Barcelona: Herder, 2006.

PANIKKAR, Raimon. Religión, Filosofía y Cultura. **Ilu Revista de Ciencias de las Religiones**, n. 1, p. 125-148, 1996. Reproduzido por Polylog, Foro para la Filosofia

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Intercultural (2000),

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das certezas***:* Tempo, caos e leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

RAND, Ayn. **A virtude do egoísmo**. Trad. On Line Assessoria de Idiomas. Rev. W. Ling e C. Mendes Prunes. Porto Alegre: Ortiz; IEE, 1991.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAFATLE, Vladimir. **Psicologias do Fascismo**. Curso ministrado na USP, 2019. Disponível em: www.academia.edu/39801006/Psicologias_do_fascismo_curso_completo_2019_. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007 [Coleção *A Crítica da Razão Indolente:* contra o desperdício da experiência, vol. 1].

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños: Mapas, 2016.

SEGATO, Laura Rita. **Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres**. Puebla: Pez en el Árbol, 2014.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la Crueldad.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SICRE, José Luis. **Los dioses olvidados**. Poder y riqueza en los profetas preexilicos. Madrid: Ediciones Cristianidad, 1979.

SIQUEIRA, Josafá Carlos de. Casa Comum: um conceito interdisciplinar e pluriverso. *In*: FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Ecologia Integral***:* abordagens (im)pertinentes. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020. Vol. 1.

SOUZA, Ricardo Timm de *et al.* (Orgs.). **A Tentação Ancestral**: a questão histórico-cultural do tema da Idolatria ao longo dos séculos e sua relevância na contemporaneidade. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Crítica da Razão Idolátrica***:* tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência. Porto Alegre: Zouk, 2021.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Trad.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Regis Barbosa e Karen E. Barbosa. Brasília: UnB, 1991. Vol. I

WEBER, Max. O sentido da "neutralidade axiológica" nas ciências sociais e econômicas. *In*: **Metodologia das Ciências Sociais 2**. Trad. Augustin Wernet. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1995.

Submissão em: 08-11-2021
Aceito em: 05-12-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAR PARA O NUNCA MAIS: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile

Celma Tavares[1]

Resumo: O educar para o nunca mais é um dos elementos que integra a Educação em Direitos Humanos, relacionada ao âmbito da pedagogia da memória e considerada uma importante mediação para a afirmação da democracia. Em pós contextos autoritários, como o da maior parte dos países do Cone Sul, a forma de viabilizar o direito coletivo de conhecer esse passado traumático marca a diferença entre a preservação da memória e verdade ou a opção pelo esquecimento. Assim, destacando a importância do educar para o nunca mais para a defesa da democracia e a promoção dos direitos humanos, este artigo tem por objetivo analisar as experiências educativas desenvolvidas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile, a fim de contribuir com o avanço na discussão e uso da pedagogia da memória na região. São objeto de exame as atividades do Museu da Memória de Rosário, do Memorial da Resistência de São Paulo, e da Corporação Parque pela Paz Villa Grimaldi. Este estudo, fundamentado na pesquisa qualitativa no campo da educação baseia sua análise nos quatro eixos pedagógicos do educar para o nunca mais. Dita análise apontou que estas experiências, em maior ou menor medida, estão permeadas por esses eixos pedagógicos em suas atividades. Também permitiu apreender a relevância do trabalho para a reconstrução da memória coletiva e a reflexão sobre situações atuais de violações de direitos, contribuindo assim na luta por memória, verdade, justiça, reparação e garantias de não repetição e na construção de uma cultura de direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Memória. Direitos Humanos. Democracia.

EDUCATING FOR THE NEVER AGAIN: educational experiences in places of memory in Argentina, Brazil and Chile

Abstract: Educating for the never again is one of the elements that integrates Human Rights Education, related to the scope of memory pedagogy and considered an important mediation for the affirmation of democracy. In post-authoritarian contexts, such as that of most countries in the Southern Cone, the way to enable the collective right to know this traumatic past marks the difference between the preservation of memory and truth or the option of forgetfulness. Thus, highlighting the importance of educating for the never again for the defense of democracy and the promotion of human rights, this article aims to analyze the educational experiences developed in places of memory in Argentina, Brazil and Chile, in order to contribute to the advance in the discussion and use of the pedagogy of memory in the region. The activities of the Rosario Memory Museum, the São Paulo Resistance Memorial, and the Villa Grimaldi Peace Park Corporation are the subject of examination. This study, based on qualitative research in the field of education, bases its analysis on the four pedagogical axes of educating for never again. This analysis pointed out that these experiences, to a greater or lesser extent, are permeated by these pedagogical axes in their activities. It also allowed us to apprehend the relevance of work for the reconstruction of collective memory and the reflection on current situations of rights violations, thus contributing to the struggle for memory, truth, justice, reparation and guarantees of non-repetition and the construction of a culture of human rights.

Keywords: Education. Memory. Human rights. Democracy.

[1] Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca/Espanha. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco. Pedagoga. Membro do Grupo de Pesquisa de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa História dos Direitos Humanos, da Universidade de Salamanca. Email: celmatav@usal.es

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAR PARA EL NUNCA MÁS: experiencias educativas en lugares de memoria en Argentina, Brasil y Chile

Resumen: El educar para el nunca más es uno de los elementos que integra la Educación en Derechos Humanos, relacionada al ámbito de la pedagogía de la memoria y considerada una importante mediación para la afirmación de la democracia. En post contextos autoritarios, como lo de la mayor parte de los países del Cono Sur, la forma de viabilizar el derecho colectivo a conocer ese pasado autoritario marca la diferencia entre la preservación de la verdad o la opción por el olvido. Así, destacándose la importancia del educar para el nunca más para la defensa de la democracia y la promoción de los derechos humanos este artículo tiene por objetivo analizar las experiencias educativas desarrolladas en lugares de memoria en Argentina, Brasil y Chile, a fin de contribuir con el avance en la discusión y uso de la pedagogía de la memoria en la región. Son objeto de examen las actividades del Museo de la Memoria de Rosario, del Memoria de la Resistencia de São Paulo, y de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Este estudio, fundamentado en la investigación cualitativa en el campo de la educación, basa su análisis en los cuatro ejes pedagógicos del educar para el nunca más. Dicho análisis apuntó que estas experiencias, em mayor o menor medida, presentan eses ejes pedagógicos integrando sus actividades. También permitió aprehender la relevancia del trabajo para la reconstrucción de la memoria colectiva y la reflexión sobre situaciones actuales de violaciones de derechos, contribuyendo así en la lucha por memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición y en la construcción de una cultura de derechos humanos.

Palabras-clave: Educación. Memoria. Derechos Humanos. Democracia.

Introdução

A educação em direitos humanos (EDH), compreendida como um "processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito" (BRASIL, 2006, p.25), é composta por três elementos, que são a formação do sujeito de direito; o empoderamento individual e coletivo; e o educar para o nunca mais; este último fundamentado nos campos da memória e verdade (SACAVINO, 2000).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário entender as possíveis concepções de EDH desde onde se desenvolvem esses processos. De acordo com Candau et al. (2013, p. 62-63), existem dois tipos que atualmente estão mais presentes: uma abordagem que concebe os direitos humanos como "uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo em sua estrutura básica", e outra que percebem esses direitos como "mediações para a construção de um projeto de sociedade igualitário, sustentável e plural". Neste trabalho, compreende-se o processo de EDH com base na segunda abordagem.

Ao estabelecer processos de EDH ainda é preciso incorporar as duas dimensões que lhe

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

são inerentes, a emancipadora e a transformadora (FREIRE, 1997); e conjugar as esferas ética, crítica e política deste tipo de educação, articulando seus conteúdos desde os eixos da informação e conhecimento; dos valores e atitudes; e das capacidades para a ação (IIDH, 2006). Assim, essas diretrizes e procedimentos que devem nortear a EDH permitem situa-la enquanto uma educação política, que deve ser contextualizada e que deve avançar de uma concepção normativo-jurídica para uma posição pedagógica holística e integral (MAGENDZO, 2010).

Dito isto, este texto parte de dois pressupostos para que seja possível discutir sobre a EDH com base em seu eixo do educar para o nunca mais. O primeiro é que a EDH se apresenta como importante "mediação para a afirmação e construção da democracia". O segundo é que, neste sentido, educar para o nunca mais implica "afirmar um projeto de construção democrática que reconhece os direitos de todos os cidadãos" (SACAVINO, 2015, p.70 e p.76).

Desde essa perspectiva, o educar para o nunca mais, relacionado ao âmbito da pedagogia da memória (LICUIME, 2010), se apresenta como uma proposta reflexiva com o potencial de questionar, denunciar e exigir memória, verdade e justiça; com a finalidade, como explica Sacavino (2015, p.72), de "aprofundar e melhorar a qualidade de nossas democracias" e de promover uma educação transformadora, ao mesmo tempo em que se constitui como dimensão importante da EDH.

Assim, considerando a relevância do educar para o nunca mais este artigo tem o objetivo de analisar as experiências educativas desenvolvidas em lugares de memória (TOKER, 2012; IIPDH, 2012) na Argentina, Brasil e Chile, a fim de contribuir com o avanço na discussão e uso da pedagogia da memória no Cone Sul. São objeto de exame as atividades do Museu da Memória de Rosário, do Memorial da Resistência de São Paulo, e da Corporação Parque pela Paz Villa Grimaldi. Este estudo, fundamentado na pesquisa qualitativa no campo da educação (GHEDIN; FRANCO, 2008), baseia sua análise de conteúdo (BARDIN, 1977) nos quatro eixos pedagógicos do educar para o nunca mais, a saber: vínculo passado-presente; desenvolvimento de uma memória crítica; construção do pensamento reflexivo crítico; e promoção de uma cultura de direitos humanos (SACAVINO, 2015).

Este texto está organizado em três partes mais as considerações finais. Na primeira parte é abordada a necessária relação entre memória e educação no contexto do Cone Sul. Na segunda parte é discutida a pedagogia da memória como um dos instrumentos da educação para o nunca

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mais. E na terceira parte são apresentadas e analisadas as experiências educativas em lugares de memória.

Memória e educação: um diálogo fundamental

No Cone Sul, os processos de recuperação democrática, depois de longos períodos de terrorismo de Estado[2], ocorreram nos países da região entre princípios das décadas de 1980 e 1990: Bolívia, 1982; Argentina, 1983; Brasil e Uruguai, 1985; Paraguai, 1989; e Chile, 1990.

Distintos análises sobre o tema na região demonstram que os países que vivenciaram regimes ditatoriais, compreendidos como terrorismo de Estado, recorreram diferentes caminhos para o reestabelecimento da democracia, em um panorama no qual uns avançaram mais do que outros[3] no processo de justiça de transição[4], que inclui o direito à memória e verdade; reformas institucionais; reparações simbólicas e econômicas; e a responsabilidade penal dos crimes praticados por agentes do Estado autoritário (MEYER, 2013).

De forma geral, esta trajetória, que não finalizou em nenhum dos países, incluiu, por um lado, leis de ponto final e de anistia e indultos, e, por outro lado, a criação de comissões da verdade, políticas de reparação, políticas vinculadas aos arquivos, busca e identificação de vítimas, criação de lugares de memória, educação para o nunca mais, reformas normativas e institucionais, e algumas sentenças e condenações.

Neste ponto se situa o entrelaçamento entre o processo de justiça de transição e de democratização[5] que se influenciam e contribuem à trajetória própria de cada país, resultante

[2] Entendido como "um sistema político cuja regra de reconhecimento permite e/ou impõe a aplicação clandestina, imprevisível e difusa de medidas coercitivas proibidas pelo ordenamento jurídico proclamado, que obstaculiza ou anula a atividade judicial e converte ao governo em agente ativo da luta pelo poder" (VALDES, 1989, p.39). Essas medidas coercitivas proibidas são, por exemplo, execuções, torturas, sequestros, desaparecimentos forçados.

[3] Por exemplo, em América Latina "dos 19 países que passaram por transições, 16 usaram leis de anistia. Contudo, apenas em um deles o Judiciário interpretou a lei de maneira a impedir julgamentos: o Brasil" (MARQUES, 2018, p. 175).

[4] Teitel (2011, p. 135) a define como "a concepção de justiça associada a períodos de mudança política, caracterizados por respostas no âmbito jurídico que tem por objetivo enfrentar os crimes cometidos por regimes opressores do passado".

[5] O'Donnell (2008, p.37) analisa que a maioria dos países latino-americanos possui muitas fragilidades em seus processos de democratização e para qualificá-los utiliza o conceito de 'Estado angosto', ou seja, um Estado com atuação reduzida. Estes países, segundo o autor, apresentam resistências para "admitir como sujeitos de pleno direito a diversos setores sociais e suas demandas e identidades" e possuem "escassa capacidade para democratizar sociedades afetadas por uma longa e pesada história de desigualdade e heterogeneidade social". Este 'Estado

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de suas circunstâncias particulares.

Dessa forma, é importante assinalar, em primeiro lugar, que o direito à memória e verdade possui duas dimensões, "uma individual que salvaguarda o direito das vítimas e familiares, e uma dimensão coletiva que protege o direito da sociedade a conhecer a verdade, ter acesso à informação e reconstruir a memória coletiva". E, em segundo lugar, que existe uma vinculação direta entre o direito à memória e verdade e a dimensão de justiça (CORTE INTERAMERICANA, 2018, p.85).

Além disso, os processos de reconstrução da memória estão ligados ao direito de saber e conhecer, estabelecidos nos Princípios Joinet, das Nações Unidas, desde a década de 1990. O direito a saber, segundo ditos princípios, não se relaciona apenas ao direito individual e ao direito coletivo a saber o que aconteceu, mas também incumbe ao Estado o dever de recordar, para evitar o revisionismo e negacionismo, assim como evitar que possam reproduzir-se no futuro as mesmas violações massivas dos direitos humanos.

Reys Mate, que aborda dita questão desde o dever de memória, esclarece que esta é conhecimento e não somente sentimento, posto que a memória permite que não se confunda realidade com fatos, especialmente porque da realidade faz parte também tudo o que não chegou a ser (REYES MATE, 2011a). Para o autor a memória é um componente importante para compreender as injustiças sob as quais está construído nosso presente, além de "dar sentido ao que a cultura dominante, fundamentalmente amnésica, nos privou de conhecimento, por exemplo, a figura das vítimas" (REYES MATE, 2011b, p.37).

A memória democrática, deste modo, pode ser compreendida como processos nos quais se constroem sentidos sobre esse passado em relação às necessidades do presente e as expectativas de futuro, já que as políticas de memória e verdade refletem como se disputa a construção ou reconstrução da democracia hoje.

Aqui se revela a importância da memória - tanto a memória individual (RICOEUR, 2004) quanto a memória coletiva (HALBWACHS, 2004) - para a construção e/ou fortalecimento das relações democráticas nas instituições e na sociedade depois de regimes autoritários, posto que "uma democracia saudável não pode se sustentar em nenhum tipo de relação ambígua ou ambivalente com o passado ditatorial (SAZ, 2004, p.83).

angosto', por sua vez, produz o que O'Donnell qualifica de 'cidadania de baixa intensidade'.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por outro lado, não é possível desconsiderar que a memória e verdade se apresentam como espaços de tensão e disputa permeados por processos subjetivos imersos em um contexto histórico específico que tem suas próprias dinâmicas políticas, sociais e culturais (JELIN, 2002, p.20). Por isso o passado é parte essencial do presente e em pós contextos autoritários a forma de viabilizar o direito[6] coletivo de conhecer esse passado marca a diferença entre a preservação da memória e verdade ou a opção pelo esquecimento.

É neste ponto que a articulação entre memória e educação é central. A memória está situada no momento atual e sempre em permanente movimento, atravessada pela relação lembrança-esquecimento; enquanto a história é reconstrução do passado. Por isso, segundo Ricoeur (2004), a memória pode ser considerada matriz da história, ao possibilitar o acesso ao passado mediante as demandas do presente. A educação, por sua vez, desde a perspectiva crítica (FREIRE, 2005; FREIRE, 1997), permite expandir socialmente o processo de construção, reelaboração e apropriação da memória.

Para isso é preciso identificar o que está presente e o que está ausente no desenho curricular e na prática pedagógica na educação formal e na educação não formal em relação, por exemplo, aos processos históricos e políticos que originaram uma ruptura institucional, dando lugar ao terrorismo de Estado e as massivas violações de direitos humanos; como também entender a razão dessas escolhas, que via de regra não são neutras e não ocorrem por casualidade ou simples esquecimento.

Esses vazios constituem chaves para identificar os mecanismos pedagógicos que excluem, por exemplo, a história dos grupos subalternizados ou os processos sócio-históricos que geraram genocídios e outros crimes contra a humanidade, com a finalidade de perpetuar uma cultura de violência e impunidade.

Neste sentido, faz-se necessário compreender a construção do currículo como um

[6] Os órgãos do sistema internacional e do sistema interamericano desenvolveram estandartes globais e regionais que incluem o direito à memória e verdade. No âmbito das Nações Unidas existem mecanismos para sua realização que provêm do direito humanitário internacional (como as Convenções de Genebra de 1949 e seu Protocolo adicional de 1977) e também do direito internacional dos direitos humanos (como a Convenção Internacional para a Proteção de todas as Pessoas contra os Desaparecimentos Forçados, de 2006). No âmbito interamericano, apesar de não se encontrar de forma direta nos instrumentos de direitos humanos na América Latina tanto a Comissão Interamericana como a Corte Interamericana atuam determinando o direito à memória e verdade por meio da análise integral de uma série de direitos estabelecidos na Declaração e na Convenção Americana e sua jurisprudência vem consolidando o direito à memória e verdade na região.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

processo de disputa de poder (SILVA, 2007), analisando o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes que permeiam as decisões acerca do desenho curricular (MAGENDZO, 2006, p. 36). O que demanda

> [...] incorporar ao processo de selecionar, organizar, transferir e avaliar o conhecimento curricular, o sentido e o compromisso liberador-emancipador, ético-moral, que promove a justiça social, a responsabilidade solidária, o empoderamento pessoal e coletivo, a construção do sujeito de direito, com o qual a EDH se comprometeu (MAGENDZO, 2002, p. 327-328).

É fundamental, desse modo, buscar as formas de incorporar ao sistema educativo a memória social para que as novas gerações sejam capazes de desenvolver reflexões e sentimentos democráticos, de defesa do Estado de Direito e de defesa dos direitos humanos; o que implica o desafio de abordar fatos e conteúdos, mas também as dores, os valores e os sonhos de seus protagonistas. Por isso nesta trajetória de articulação entre memória e educação um dos aspectos que deve ser evitado é a utilização de técnicas de transmissão das memórias, posto que esta gera o efeito contrário.

Assim, "ensinar a memória significa falar do passado, do presente e do futuro", realizando uma leitura crítica dos acontecimentos "para que se possa compreender melhor os perigos, os genocídios e os horrores atuais". Em outras palavras, o caminho é o de se centrar em "uma proposta educativa que utiliza a memória de fatos traumáticos para o ensino e a promoção da paz e dos direitos humanos" (LICUIME, 2010, p.145-146), adotando então a perspectiva da pedagogia da memória.

A pedagogia da memória como um dos instrumentos da educação para o nunca mais

A pedagogia da memória é um campo em construção que começou a desenvolver-se a partir da experiência do Holocausto. Sendo um campo recente cabe perguntar a razão pela qual deve ser adotada. Neste sentido, Valencia; Díaz e Villafañe (2014, p. 60) indicam sua relevância: "a pedagogia da memória como projeto de formação [...] anima processos sociais para revelar novas formas de ensino e dialogar com as tradições de uma história que invisibilizou acontecimentos, sujeitos e contextos".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

Por isso, envolve a articulação dos sentidos da história recente (no campo das graves violações de direitos humanos durante situações de terrorismo de Estado ou conflitos armados), e a transformação dessa história em apropriação que possa gerar pertencimento, ou seja, com a capacidade de fazer as pessoas se sentirem parte dela a fim de produzir marcas na subjetividade.

Sua construção deve estar orientada por um conjunto de questionamentos pertinentes à elaboração de seu campo pedagógico (FREIRE; FAGUNDEZ, 1985), desde as mais gerais até as mais específicas. Entre as gerais, por exemplo: Quais concepções de aprendizagem sustentam estas práticas? Que papel definimos aos sujeitos nessa concepção de aprendizagem? Como geramos processos de pertencimento e apropriação? Entre as específicas, por exemplo: Como abordar os múltiplos níveis que compõem a complexidade do passado recente? Como abordar e refletir sobre as graves violações de direitos humanos em contextos de terrorismo de Estado? Como encontrar no passado novos sentidos que se articulem ao presente?

O que demanda manter "o fenômeno pedagógico como um diálogo aberto" e se traduz em uma pedagogia que "permite integrar desde a memória recuperada uma abordagem transdisciplinar da experiência que transita nos âmbitos políticos, estéticos e culturais" (RUBIO, 2007, p.174). Sendo igualmente necessário considerar seus dois enfoques principais: o que se centra no desenvolvimento de valores, com forte componente emotivo; e o que se centra nos aspectos conceituais e procedimentais da aprendizagem (LICUIME, 2010, p.146).

Nesta direção, é preciso considerar os princípios ético-políticos que norteiam a pedagogia da memória e que, de acordo com Valencia e Castro (2010, pp. 86-87), abrangem os seguintes elementos: a) reconhecimento das vítimas como sujeitos de direito; b) identificação e apropriação das iniciativas orientadas a manter viva a memória por parte de organizações de vítimas e defensoras dos direitos humanos; c) construção de uma postura crítica, que inclui reconstruir a memória histórica com o compromisso de devolver a voz às pessoas que tiveram negado este direito; d) respeito pela vida e integridade das vítimas; e) contenção dos impactos emocionais produzidos pelos crimes, o que demanda reconhecer e acolher a dor.

Ademais, para articular pedagogicamente uma educação para o nunca mais e a memória é preciso ponderar a forma como se questiona o passado a partir do presente, estabelecendo o que recordar, como recordar e para que recordar (RUBIO, 2007). E para isso são necessários dois movimentos: o primeiro é pensar a pedagogia da memória em chave dos direitos humanos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

capaz de produzir práticas emancipatórias. O segundo é pensar essa pedagogia desde categorias analíticas como memória e testemunho; memória e alteridade; memória e justiça anamnética, entre outras (VALENCIA; DÍAZ; VILLAFAÑE, 2014, p.69).

Do que se trata, por tanto, é buscar garantir que as experiências traumáticas nunca mais possam ser repetidas e fazer partícipe a sociedade nas reivindicações por justiça, memória e verdade. O que indica como o sentido da memória ultrapassa o recordar e reparar simbolicamente para situar-se no âmbito da prevenção.

Essa prevenção é exatamente uma das finalidades do educar para o nunca mais. Isso supõe promover a importância da memória e verdade em lugar de deixar espaço para o esquecimento. O educar para o nunca mais "supõe romper a cultura de silêncio, invisibilidade e de impunidade presente na maioria dos países latino-americanos" (CANDAU, 2009, p.71).

Em outras palavras

> Uma educação em direitos humanos que promova o nunca mais deve estimular processos de trabalho em torno à memória e mirar a história desde a ótica e o ângulo dos vencidos e muitas vezes invisibilizados, aquela forjada pelas práticas dos movimentos sociais populares, pelos diferentes grupos discriminados e subalternizados, pelas suas lutas pelo reconhecimento e a conquista de seus direitos e cidadania na vida cotidiana, suas resistências e sua insistência em produzir outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outras percepções para construir cidadania (SACAVINO, 2015, p. 73).

Desse modo, a EDH que articule a memória e o educar para o nunca mais deve ser desenvolvida, conforme Sacavino (2015, p.77), com base em quatro eixos pedagógicos: "vínculo passado-presente; desenvolvimento de uma memória crítica; construção do pensamento reflexivo crítico; promoção de uma cultura de direitos humanos".

São esses eixos que baseiam a análise das experiências educativas em lugares de memória em três países do Cone Sul, objeto da última parte do presente texto.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

Experiências educativas em lugares de memória: Argentina, Brasil e Chile

Os lugares de memória[7], que estão carregados de elementos simbólicos, são compreendidos como instâncias de ensino-aprendizagem onde a memória coletiva se materializa por meio de sua recepção e ressignificação por parte das pessoas que neles transitam (PIZARRO, 2012, p.162). Esses lugares estão permeados por três condições, segundo Le Golf (1991, p.236): a condição simbólica enquanto capacidade pedagógica; a condição material enquanto relação visitante-espaço; e a condição de significação enquanto documento-monumento.

Na América Latina e Caribe, com o objetivo de desenvolver iniciativas e treinamentos conjuntos para fortalecer a integração entre os lugares de memória da região foi estabelecida a Rede Latino-Americana e do Caribe de Sítios de Memória e Consciência (RELASC)[8], que reúne 44 instituições de 12 países[9]. As instituições que integram a RELASC também fazem parte da Coalizão Internacional de Sítios de Consciência[10], composta por sete redes regionais no mundo: África; Ásia; Europa; América Latina e Caribe; América do Norte; Oriente Médio e Norte da África; e Rússia; que tem mais de 275 membros em 65 países. As instituições incluem museus, memoriais, locais históricos, parques públicos, iniciativas e organizações de memória.

Entre essas instituições que compõem a RELASC e a Coalizão estão o Museu da Memória de Rosário, na Argentina; o Memorial da Resistência de São Paulo, no Brasil; e a

[7] Os lugares de memória são: a) todos aqueles lugares que resultem significativos para uma comunidade e que permitem impulsar processos de construção de memórias vinculadas a determinados eventos traumáticos ou dolorosos; b) lugares construídos especificamente para realizar trabalhos de memória (museus, monumentos nas ruas e outros), mas que não têm necessariamente um vínculo físico, emocional ou simbólico com os acontecimentos que se buscam evocar; c) lugares físicos onde se cometeram graves violações de direitos humanos (IIPH, 2012, p.19).

[8] A origem da RELASC remonta ao ano 2005 quando a organização argentina Memória Aberta, já integrante da Coalizão, cria a Rede de Sítios de Consciência da América do Sul. Em 2009 a rede passa a se chamar Rede Latino-Americana de Sítios de Consciência. E finalmente em 2016 passa a ter a nomenclatura atual. A RELASC, conforme a informação disponível em sua web, se constitui em uma rede de instituições que atuam para a recuperação e construção de memórias coletivas sobre as graves violações dos direitos humanos e da resistência que ocorreram na região no passado recente com o objetivo de promover a democracia e as garantias de não repetição. Para mais informações ver: https://sitiosdememoria.org/pt/ (Acesso em 12 de julho de 2021).

[9] Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Haiti, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai.

[10] A Coalizão foi criada em 1999. Para mais informações ver: https://www.sitesofconscience.org/pt/ (Acesso em 12 de julho de 2021).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Corporação Parque pela Paz Villa Grimaldi, no Chile; que são o objeto de análise das experiências educativas em lugares de memória com base nos quatro eixos pedagógicos do educar para o nunca mais propostos por Sacavino (2015, p. 77). Estes eixos são complementares e oferecem distintas potencialidades a partir dos modos de fazer adotados em cada experiência educativa.

O **vínculo passado-presente**, segundo a autora, procura relacionar o passado recente de violações de direitos humanos com os atuais problemas da sociedade. O que demanda o diálogo entre os dois tempos, passado-presente, a fim de construir sentidos sobre esse passado em relação às necessidades do presente.

O **desenvolvimento de uma memória crítica** é outro dos eixos indicados pela autora. Com ele se busca valorizar o exercício do relembrar enquanto conhecimento social. Para isso o desafio é construir uma memória coletiva desde a experiência individual, com base, por exemplo, em histórias de vida.

A **construção do pensamento reflexivo e crítico** é mais um eixo pedagógico, que é adotado com a finalidade de formar um sujeito autônomo e ativo que se apropriando dessa memória coletiva contribui para a construção de uma sociedade democrática.

A **promoção de uma cultura de direitos humanos**, que pode ser pensada como um eixo fim, ou seja, para o qual convergem os anteriores, considera a educação em direitos humanos como mediação relevante na construção democrática e envolve o reconhecimento do outro como sujeito de direito, uma cidadania ativa e participativa e a reversão das práticas autoritárias e colonizadoras.

Dito isto, as experiências educativas analisadas se apresentam, em maior ou menor medida, permeadas por esses eixos pedagógicos.

O Museu da Memória[11], na cidade de Rosário, situada no Estado de Santa Fé, região central da Argentina, foi criado em 1998 com o objetivo de promover o acesso ao conhecimento e à investigação sobre os direitos humanos e a memória social e pós-genocida. Em 2010 o Museu passou a ocupar o antigo edifício do Comando do II Corpo do Exército, lugar onde foi planejado e executado um plano de perseguição e extermínio de oponentes políticos/as

[11] As informações sobre o Museu da Memória de Rosário foram acessadas em sua web: https://www.museodelamemoria.gob.ar/ (Acesso em 12 de julho de 2021).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

realizado em seis Estados argentinos.

Desde então o Museu oferece diferentes espaços e atividades, como as visitas à exposição permanente e às exposições temporárias[12]; extensão educativa; orientação jurídica; um Departamento de Articulação Territorial; um Departamento de Patrimônio e Documentação; um Centro Documental; um Centro de Estudos; um Setor de Educação; e uma biblioteca especializada, que reúne livros, folhetos, trabalhos de investigação, material audiovisual e publicações periódicas.

O Museu da Memória de Rosário desenvolve, desde seu Departamento de Articulação Territorial, práticas de construção de memórias e intercâmbio de experiências em comunidades, realizando o trabalho em diálogo com a história recente[13]. Nessas atividades se articulam a relação passado-presente, o pensamento reflexivo-crítico e a cidadania ativa.

Outra das chaves onde os eixos pedagógicos do educar para o nunca mais aparecem articulados encontra-se no Centro Documental, no Centro de Estudos e no Departamento de Patrimônio e Documentação. As atividades do Centro de Estudos, situadas na área de formação e estudo interdisciplinar, tem por objetivo gerar o debate, a produção e a difusão sobre o trabalho coletivo de memória no país e dispõe de um arquivo biográfico com os dados obtidos pela investigação de cada um dos casos que integram a Coleção Detidos e/ou Assassinados do Museu da Memória. O Centro Documental conta com um acervo sobre as violações aos direitos humanos, em especial as relacionadas ao terrorismo de Estado. Seu patrimônio engloba documentos referentes ao período de terrorismo de Estado no país como correspondências, denúncias, testemunhos, expedientes judiciais, arquivos de imagens e entrevistas de coleções pessoais e de organizações de direitos humanos. Também está o Fundo Histórias de Vida de Detidos Desaparecidos que inclui documentação sobre a vida dos militantes políticos/as desaparecidos/as ou assassinados/as. O Departamento, por sua vez, tem uma Área de Coleção que realiza as tarefas de registro, documentação, investigação, catalogação e resguardo das obras de arte adquiridas pelo museu e que são postas em exposição. Por meio da arte são abordadas as memórias pós-genocidas com o fim de promover o acesso ao conhecimento sobre

[12] Como as exposições "Legados. Pañuelos en lucha" (2021); “Ser mujeres en la ESMA. Testimonios para volver a mirar” (2020); “De las sombras a la luz” (2019); entre outras.
[13] Nessa linha estão os programas Jovens Memória Rosário e Construtorxs Territoriais em Direitos Humanos e o projeto Fábrica de Ideias.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

os direitos humanos e a memória política do país.

Já o Departamento de Educação é por excelência o espaço de desenvolvimento do vínculo passado-presente, da memória crítica, do pensamento reflexivo e da promoção de uma cultura de direitos humanos. As atividades organizadas por esse departamento buscam transmitir o que ocorreu no país na última ditadura, reconstruir a memória coletiva e promover a reflexão sobre situações de violações aos direitos no presente. Destacam-se as jornadas de formação docente, chamadas Miradas no Presente; os cursos virtuais, como o Curso Virtual de Investigação e Ensino do Passado Recente; os Programas Educativos Ver para Saber (de produção audiovisual) e Acontecimentos na Memória (com proposta pedagógica para abordar os acontecimentos do calendário escolar); os ciclos de cine e teatro; os encontros didáticos; as visitas guiadas; além dos materiais lúdico pedagógicos disponíveis para os/as docentes. Entre os materiais disponíveis estão um quebra-cabeça sobre o eixo do desaparecimento forçado; uma guia para a exposição permanente; ferramentas para o ato escolar pelo 24 de março; materiais para trabalhar na aula conteúdos curriculares transversais relacionados com a história recente do país; e materiais educativos do projeto Com os Olhos Abertos e do programa audiovisual Ver para Saber.

O Memorial da Resistência de São Paulo[14], criado em 2009, e situado na capital do Estado, é um museu que tem como missão a valorização e preservação da memória das resistências e da repressão política, especialmente durante a ditadura iniciada em 1964.

No edifício do Memorial[15] funcionou entre as décadas de 1940 e 1980 o Departamento Estadual de Ordem Pública e Social, centro utilizado durante a última ditadura para a prisão, tortura e assassinato de militantes políticos/as. No andar térreo estão localizadas as memórias e as celas preservadas do citado período.

O trabalho é realizado por meio de ações educativas, pesquisa, ações de documentação e conservação patrimoniais, organização de exposições temáticas e está orientado pelos princípios de defesa da democracia e dos direitos humanos.

O Memorial da Resistência estrutura suas ações nas áreas educativas e culturais relacionadas ao campo da memória por meio de: visitas ao espaço com exposição permanente

[14] As informações sobre o Memorial da Resistência de São Paulo foram acessadas em sua web: http://memorialdaresistenciasp.org.br/ (Acesso em 12 de julho de 2021).
[15] Onde também funciona a Estação Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e exposições temporárias, acervo digital e as diversas atividades realizadas por seu Núcleo de Pesquisa e por seu Núcleo Educativo. Estas articulam a construção dessa memória crítica, com base na relação passado-presente e no pensamento crítico, de forma a promover uma cultura de direitos humanos, contribuindo na formação da cidadania ativa e participativa, ou seja, incorporando os eixos pedagógicos da educação para o nunca mais.

As visitas educativas mediadas, especialmente a exposição permanente "A memória preservada nas celas", constituem esse olhar o passado para compreender o presente e transformar o futuro.

As atividades do Núcleo de Pesquisa, por sua vez, se organizam por meio de dois programas, o Coleta Regular de Testemunhos e o Lugares de Memória. O primeiro produz entrevistas com narrativas e memórias de ex-presos/as e perseguidos/as políticos/as, familiares de mortos e desaparecidos e militantes de movimentos sociais no contexto da ditadura em São Paulo. O segundo visa a identificação e o inventário dos lugares de memória vinculados a eventos de resistência e de repressão políticas. O material de ambos programas é disponibilizado no acervo digital, que inclui as memórias da repressão e da resistência políticas no Brasil com os testemunhos; como também um banco de referências bibliográficas e iconográficas dos lugares de memória.

No Núcleo Educativo as atividades estão dirigidas a todos os públicos, mas também há atividades específicas para docentes, estudantes e pesquisadores/as, bem como a elaboração e disseminação de materiais pedagógicos, todas realizadas pelo Programa de Ação Educativa. Entre as atividades estão:

a) a contação de histórias;

b) os cursos de formação, como o Curso Anual de Educação em Direitos Humanos, o Curso Educar e Brincar para Resistir: o direito da criança à memória e verdade, e o Mini-Curso Encontro com Educadores;

c) as rodas de conversa com ex-presos/as políticos/as;

d) os sábados resistentes, que são encontros semanais que abordam temáticas de direitos humanos e memória;

e) as tardes de memória, que são encontros realizados uma vez por mês para jovens e que utiliza jogos lúdico-pedagógicos sobre as temáticas do Memorial;

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

f) as ‘ocupações memorial’, que são exposições e produções culturais relacionadas à ditadura e seu impacto no presente; entre outras.

No âmbito dos materiais pedagógicos se encontram as pranchas de apoio pedagógico, um conjunto composto por um folheto de contextualização, com textos, glossário e referências bibliográficas, e cinco pranchas com reprodução de documentos históricos com os conceitos de controle social, repressão e resistência política. O material oferece um conjunto de subsídios para o trabalho educativo com documentos históricos.

A Corporação Parque pela Paz Villa Grimaldi[16] foi constituída em 1996 para gerir o lugar de memória onde se situa o antigo “Quartel Terranova”, destacado centro clandestino de torturas e extermínio de militantes políticos, localizado em Santiago, capital chilena. Sua missão é recuperar, preservar e valorizar a memória histórica de Villa Grimaldi e as memórias vinculadas às vítimas das ações do terrorismo de Estado.

Tem entre seus objetivos o de elaborar e implementar uma política pública de lugares de memória; promover o desenvolvimento de programas culturais, educativos e de difusão que contribuam a uma cultura de direitos humanos; e o desenvolvimento de estratégias para a ampliação de seu público. Suas atividades se orientam pela defesa dos direitos humanos na sociedade chilena e estão estruturadas em quatro áreas de trabalho: Área Museu Parque; Área de Comunicação; Área de Gestão Cultural; e Área de Educação, Extensão e Redes.

Centrando a análise nas áreas Museu, Gestão Cultural e Educação é possível identificar a confluência na realização de atividades que propiciam os eixos pedagógicos da educação para o nunca mais inclusive porque seu modelo pedagógico que articula Pedagogia da Memória com a Educação em Direitos Humanos está baseado em eixos didáticos que coincidem com os eixos propostos por Sacavino (2015).

A Área Museu atua desde o enfoque do campo dos lugares de memória para buscar fortalecer os processos de recuperação e transmissão das memórias coletivas. A finalidade é propiciar instâncias de valorização e investigação por meio dos arquivos oral e documental[17].

que tenham uma temática relacionada com a memória e os direitos humanos. A terceira linha de trabalho busca relacionar as variadas atividades da Villa Grimaldi com as diferentes comunidades.

[17] Entre seus projetos está o de Investigação e Exposições, linha de trabalho realizada a partir de 2018, que inclui, por exemplo: exposições itinerantes; projeto Parque pela Paz Villa Grimaldi – Patrimônio da Humanidade; projeto

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para isso estrutura-se internamente em quatro subáreas: de conservação e manutenção; de arquivo documental[18]; de arquivo oral (com as coleções testemunhais[19]); e do centro de documentação[20].

A área de Gestão Cultural tem como objetivo promover uma cultura de direitos humanos e de reparação simbólica por meio da realização de projetos que articulem as demandas culturais da comunidade e as políticas culturais da Corporação. Suas linhas de trabalho são: programa de atividades comemorativas no campo da memória; programa de atividades artísticas e culturais; desenvolvimento de projetos com comunidades[21].

A área de Educação tem como função desenvolver a política educativa da Corporação por meio de um modelo pedagógico que vincula Pedagogia da Memória com a Educação em Direitos Humanos. As atividades dessa área estão estruturadas em quatro linhas de trabalho:

a) Pedagogia de lugar de memória com comunidades, que inclui as atividades de: realização e atualização de trajetos pedagógicos, rotas temáticas e trajetos gerais; atividades com crianças da educação pré-escolar; trabalho com crianças do primeiro ciclo básico (6 a 9 anos); trabalho com crianças do segundo ciclo básico (10 a 13 anos); educação popular;

b) Formação, que inclui as atividades de: formação de educadores/as para lugares de memória; formação e capacitação interna; práticas e estágios;

c) Redes, extensão e difusão, que inclui vínculo com ex presos/as políticos/as de Villa Grimaldi por meio de trajetos testemunhais e jornadas de trabalho; parcerias com universidades, municípios, rede de equipes de educação de lugares de memória e lugares de consciência, entre

de recuperação e valorização de vestígios, memoriais, reconstruções e arquitetura simbólica do Parque.

[18] Dispõe de mais de 2.000 documentos, disponíveis para consulta pública na web institucional.

[19] Conta com uma coleção principal composta por 195 testemunhos registrados com acesso de busca através de um catálogo. Também está disponível a Coleção Mapuche, com 30 testemunhos; a Coleção Asilo Político, com 10 testemunhos; a Coleção da Associação de Ex Presos Políticos Chilenos na França, com 90 entrevistas; Coleção Arquivo Oral da Associação pela Memória e os Direitos Humanos Colônia Dignidade, com 20 testemunhos; e Coleção Resistir Recordando, com 10 testemunhos.

[20] Conta com 1.958 títulos disponíveis no catálogo de acesso na web institucional. Desde 2015 conta ainda com uma coleção audiovisual que tem 200 títulos sobre quatro temáticas: história recente, cinema e documentais; material educativo em direitos humanos; lugares de memória do Chile e do mundo; Fontes (entrevistas e testemunhos).

[21] No âmbito do primeiro programa encontra-se um calendário anual de datas simbólicas cuja comemoração contribui ao resgate da memória histórica e popular do lugar. No âmbito do segundo programa estão as atividades relacionadas à diferentes disciplinas artísticas como também de iniciativas culturais que tenham uma temática relacionada com a memória e os direitos humanos. A terceira linha de trabalho busca relacionar as variadas atividades da Villa Grimaldi com as diferentes comunidades.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

outros; atividades de extensão, com palestras, participação em congressos, lançamento de livros; e redes sociais;

d) Recursos pedagógicos para as atividades educativas, que inclui: os trajetos temáticos, os boletins pedagógicos, os cadernos de trabalho educativo, o material para trabalho com crianças, as fontes para o ensino da ditadura e os livros álbum de violações aos direitos humanos cometidas na ditadura.

Considerações finais

O educar para o nunca mais, relacionado ao âmbito da pedagogia da memória, constitui um dos eixos da educação em direitos humanos que deve ser prioritário na América Latina. Em especial por apresentar-se como uma importante mediação para a afirmação da democracia e contribuir com os campos da memória e verdade.

Compreendendo os processos de memória, como aqueles nos quais se constroem sentidos sobre esse passado em relação às necessidades do presente e as expectativas de futuro e ponderando sua relevância, especialmente o âmbito do Cone Sul, se buscou contribuir com o avanço na discussão e uso da pedagogia da memória com base na análise de experiências educativas desenvolvidas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile, tendo por base os quatro eixos pedagógicos do educar para o nunca mais.

Por um lado, se considerou central a articulação entre memória e educação, por esta última permitir expandir socialmente o processo de construção, reelaboração e apropriação da memória, indicando assim a necessidade de buscar as formas de incorporar ao sistema educativo a memória social para que as novas gerações sejam capazes de desenvolver reflexões e sentimentos democráticos e de promoção dos direitos humanos. Por outro lado, se destacou que a pedagogia da memória envolve a articulação dos sentidos da história recente e a transformação dessa história em apropriação que possa produzir marcas na subjetividade a fim de contribuir a que as experiências traumáticas nunca mais possam ser repetidas e fazer partícipe a sociedade nas reivindicações por justiça, memória e verdade.

Ao mesmo tempo, nessa relação memória e educação, os lugares de memória se constituem em espaços de ensino-aprendizagem onde a memória coletiva se materializa e é

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

recebida e ressignificada pelas pessoas que neles transitam. Daí a importância de analisar suas contribuições desde os eixos pedagógicos do educar para o nunca mais, como são o vínculo passado-presente; o desenvolvimento de uma memória crítica; a construção do pensamento reflexivo crítico; e a promoção de uma cultura de direitos humanos (SACAVINO, 2015).

As experiências educativas em lugares de memória analisadas estão situadas no Museu da Memória de Rosário, na Argentina; no Memorial da Resistência de São Paulo, no Brasil; e na Corporação Parque pela Paz Villa Grimaldi, no Chile. A análise apontou que estas experiências, em maior ou menor medida, estão permeadas por esses eixos pedagógicos em suas atividades.

Ademais, a riqueza dos modos de fazer de cada uma das experiências - visitas guiadas, formação, produção cultural, pesquisa, documentação e coleta de testemunhos, produção de materiais, entre outras - permitiu apreender a relevância do trabalho para a reconstrução da memória coletiva e reflexão sobre situações atuais de violações de direitos, contribuindo assim na luta por memória, verdade, justiça, reparação e garantias de não repetição e na construção de uma cultura de direitos humanos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC/SEDH, 2006.

CANDAU, Vera. Educação em Direitos Humanos e Diferenças Culturais: questões e buscas. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, jan./ jun. 2009, p. 65-82.

CANDAU, Vera et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo, Cortez, 2013.

CORTE INTERAMERICANA. **Caso Herzog y Otros vs. Brasil**. Sentencia de 15 de marzo de 2018, 106p. Disponible en https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_esp.pdf Acceso en 16 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **La memoria colectiva**. Zaragoza, Prensas Universitárias de Zaragoza, 2004.

IIDH. **Informe el derecho a la educación en derechos humanos en las Américas 2000-2013**. San José, Costa Rica, IIDH, 2013 Disponible en https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf. Acceso en 16 de agosto de 2021.

IIPH. **Principios Fundamentales para las Políticas Públicas em materia de Sitios de Memoria**. Buenos Aires, IIPH, 2012. Disponible en https://www.ippdh.mercosur.int/principios-fundamentales-para-las-politicas-publicas-en-materia-de-sitios-de-memoria/ Acceso en 16 de agosto de 2021.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid, Siglo Veintiuno Editores. 2002.

LE GOFF, Jacques. **El orden de la memoria. El tiempo como imaginario**. Barcelona, Paidós, 1991.

LICUIME, Luis Alegría. Una didáctica posible para la enseñanza del terrorismo de Estado en Chile: fuentes para la enseñanza de la dictadura. *En*: CEA, Karen; RETAMAL, Roberto (Eds.). **Pedagogía de la Memoria: Historia, Memoria y Derechos Humanos en el Cono Sur**. Santiago de Chile, Mutante Editores, 2010, pp. 145-154.

MAGENDZO, Abraham. **La educación en derechos humanos en América Latina:** una mirada de fin de siglo. San José, Costa Rica: IIDH, 1999. Disponible en http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf Acceso en 16 de agosto de 2021.

MAGENDZO, Abraham. (Org.) **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010.

MAGENDZO, Abraham. Derechos Humanos y curriculum escolar. **Revista IIDH**. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, v. 36, 2002, pp. 327-339..

MAGENDZO, Abraham. **Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago, LOM Ediciones, 2006.

MARQUES, Marcelo Henrique. "A evolução do direito à memória e à verdade na administração pública brasileira". *In:* Brasil. Ministério Público Federal. **Justiça de transição, direito à memória e à verdade**: boas práticas. Brasília, MPF, 2018, 170-185.

MEYER, Emílio. O debate atual sobre a Lei de Anistia no Brasil. **Revista Coletiva**. Recife, Fundaj, n.12, set-dez 2013.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O'DONNELL, Guillermo. Hacia un Estado de y para la Democracia. PNUD. **Democracia, Estado, Ciudadanía. Hacia un Estado de y para la Democracia en América Latina**. Dirección Regional para América Latina y el Caribe del PNUD. Ed. FIMART SAC Lima-Perú, 2008, p. 25-64.

PIZARRO, Ignacio Eduardo Cayo. La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. **Revista de Historia y Geografía**, n. 27, 2012, pp. 159-172.

REYES MATE, Manuel. **Tratado de la Injusticia**. Barcelona, Anthropos, 2011a.

REYES MATE, Manuel. Existe un deber de memoria porque al conocimiento se le escapa mucha realidad. **Forma. Revista D´Estudis Comparatius. Art, literatura, pensament**. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, n. 4, 2011b, pp. 35-41.

RICOEUR, Paul. **La Memoria, la Historia, el Olvido**. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

RUBIO, Graciela. Educación y Memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. **Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, n. 15,2007, pp. 163-175.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. *In:* CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (Orgs.*).* **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 36-48.

SACAVINO, Susana. Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más para la construcción de la democracia. **FOLIOS**, Segunda época, n. 41, Primer semestre de 2015, pp. 69-85.

SAZ, Ismael. La dictadura de Franco como historia del tiempo presente. *En:* ZUBELDIA, Carlos Navajas (ed.). **Actas de IV Simposio de Historia Actual**. Logroño, 17-19 de octubre de 2002, Logroño, Gobierno de La Rioja, Instituto de Estudios Riojanos, 2004, pp. 77-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

TEITEL, R. Genealogia da justiça transicional. *In:* REÁTEGUI, F. (org.). **Justiça de transição: manual para a América Latina**. Brasília, Ministério da Justiça; Nova Iorque: ICTJ, 2011.

TOKER, Laura. Políticas sobre sitios de memoria en el Mercosur. **Democracia y Derechos Humanos**, año 2, n.3, abril de 2012, Buenos Aires, Argentina.

VALDES, Ernesto. Terrorismo de Estado. **Revista de Estudios Políticos** (Nueva Época), n. 65, jul-sep de 1989, pp. 35-55.

VALENCIA, Piedade y CASTRO, Clara. Rastros y Rostros de una pedagogía de la memoria.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista Nodos y Nudos, v.3, n. 28, ene-jun, 2010, pp. 81-91.

VALENCIA, Piedad; DÍAZ, Jeritza; VILLAFAÑE, Gerardo. Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. **Pedagogía y Saberes**, n. 40, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. 2014, pp. 59-70.

Submissão em: 23-10-2021
Aceito em: 05-12-2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO E DIGNIDADE HUMANA: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos

Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simões[1]
Fernando da Silva Cardoso[2]
Aida Maria Monteiro Silva[3]

Resumo: Neste estudo apresentamos alguns fundamentos teóricos, epistêmicos e políticosda Educação em Direitos Humanos (EDH), relacionando-a enquanto um instrumento potencialmente determinante para a formação de sujeitos de direitos e promoção da dignidade humana, que resulta na disposição política, tanto individual quanto coletiva, com fins emancipatórios. O estudo anuncia uma visão menos abstrata e transcendental dosdireitoshumanose buscarealizar um diálogo entrea formação hu manística e seus efeitos na concretização de práticas cidadãs. Ainda, discutimos sobre a conscientização e a ação política, capazes de construir princípios éticos e políticos e de mover as pessoas em relação à conquista de direitos. Por fim, traçamos um panorama dos retrocessos e do avanço do autoritarismo e do conservadorismo em relação à política de EDH no Brasil.

Palavras-chave: Direitos Humanos e Educação. Dignidade da pessoa humana. Sujeito da educação. Cidadania e Educação.

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS, TRAINING SUBJECTS OF LAW AND HUMAN DIGNITY: theoretical, epistemic and political foundations

Abstract: In this study, we present some theoretical, epistemic and political foundations of Human Rights Education (HDR), relating it as a potentially determining instrument for the formation of subjects of rights and the promotion of human dignity, which results in political disposition, both individual and collective. , with emancipatory purposes. The study announces a less abstract and transcendental view of human rights and seeks to establish a dialogue between humanistic training and its effects on the implementation of citizen practices. We also discussed awareness and political action, capable of building ethical and political principles and moving people towards the achievement of rights. Finally, we draw an overview of the setbacks and advances of authoritarianism and conservatism in relation to EDH policy in Brazil.

Keywords: Human Rights and Education. Dignity of human person. Subject of education. Citizenship and education.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Biodiversidade Tropical pela Universidade Federal do Amapá. Professora Associada na Universidade Federal do Amapá. Lider do Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (EDHUCAS). E-mail de contato: simoeshcg@gmail.com.

[2] Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto na Universidade de Pernambuco, Campus Arcoverde. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (G-pense!¿). E-mail de contato: cardosodh8@gmail.com.

[3] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Titular na Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos (NEPEDH). E-mail de contato: trevoam@terra.com.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, FORMACIÓN DE SUJETOS DE DERECHO Y DIGNIDAD HUMANA: fundamentos teóricos, epistémicos y políticos

Resumen: En este estudio presentamos algunos fundamentos teóricos, epistémicos y políticos de la Educación en Derechos Humanos (IDH), relacionándola como un instrumento potencialmente determinante para la formación de los sujetos de derechos y la promoción de la dignidad humana, que se traduce en una disposición política, tanto individual como individual. y colectivo., con fines emancipatorios. El estudio anuncia una visión menos abstracta y trascendental de los derechos humanos y busca establecer un diálogo entre la formación humanística y sus efectos en la implementación de las prácticas ciudadanas. También discutimos la conciencia y la acción política, capaz de construir principios éticos y políticos y mover a las personas hacia el logro de los derechos. Finalmente, trazamos una visión general de los retrocesos y avances del autoritarismo y el conservadurismo en relación con la política de EDH en Brasil.

Palabras clave: Derechos humanos y educación. Dignidad de la persona humana. Persona de la educación. Ciudadanía y educación.

Introdução

A teoria de base dos direitos humanos leva em conta conceitos, reflexões e práticas de elaboração complexa, intimamente vinculados a uma perspectiva histórica, social, cultural e econômica. Dentre esses elementos de sustentação estão a dignidade da pessoa humana, o exercício pleno da cidadania, o regime democrático e a noção de sujeito de direitos.

Todos esses elementos guardam influências políticas, culturais e éticas diferenciadas, relacionadas com distintos períodos históricos vivenciados pela humanidade, que dizem respeito desde a configuração teológica, à elevação da ideia de razão – que constitui a imagem do ser humano neutro e universal, na perspectiva legal abstrata – até, mais contemporaneamente, na busca de uma concretude que ressalte a pessoa com base em aspectos ligados à diversidade humana e de marcadores que lhe são próprios e múltiplos, para além de essencialismos e/ou padronizações.

Assim, a partir da "eclosão da consciência histórica dos direitos humanos" (COMPARATO, 2017, p. 53), este estudo se soma à agenda de reflexões que perfazem o longo e contínuo trabalho preparatório e formativo em direitos humanos, centrado em torno dos fundamentos e da significação da educação em direitos humanos. Ou seja, procura dimensionar alguns importantes fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos que contribuem para cogitar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a indissociabilidade entre educação, direitos humanos e cidadania. E, ainda, acerca de premissas ligadas à ideia de que todas as pessoas possuem direitos pelo simples fato de serem seres humanos, independente de sua condição.

No Brasil, temos uma história marcada pela influência colonialista que insiste em não nos abandonar. O acesso aos direitos que deveria alcançar todas e todos, independente de quem sejam ou de onde estão, ainda é para poucos. Os marcadores das condições de classe, gênero, orientação sexual, raça, etnia, faixa etária, autorizam maior ou menor acesso a uma vida digna.

A exclusão de uma vida digna traduz-se em números no Estado brasileiro, que supera a maioria dos países nos *rankings* mundiais, quando estudos denunciam a morte violenta de mulheres, a concentração de renda, os homicídios de jovens negros e da população LGBTQIA+ (ONU, 2019; 2020). Ainda resistem, portanto, as características típicas do Brasil colônia, como a divisão de classes, o patriarcalismo e o racismo.

Tais violações que nos assolam, agravam-se quando cenários de catástrofe ou emergências ocorrem. É o caso da pandemia mundial da Covid-19, cujos efeitos são tão mais latentes no Brasil[4].

São muitos os sujeitos de direito excluídos de dignidade, que na sua condição de igualdade formal não usufruem da equidade a que deveriam também ter acesso. E, diante de tal realidade, onde a massa da população não consegue alcançar uma vida digna, indagamos: possuem esses sujeitos consciência de que também são destinatários de direitos humanos, que englobam direitos individuais e coletivos? Ou há uma aceitação inconsciente da condição dominante sorrateiramente imposta? Quais políticas ou instrumentos legais que problematizam essas questões, possui potencial para reestruturar as formas de pensar e de expandir a consciência de se assumir sujeito de direito?

É no sentido de apresentar algumas questões e argumentos problematizadores que objetivamos tratar da política de educação em direitos humanos neste estudo, considerando-a como um instrumento com potencial para formação de sujeitos de direito e promoção da dignidade humana. Por óbvio, a solução não se esgota num modelo único, mas suscita ferramentas para a reflexão, como um desejo de que o oprimido não queira tornar-se opressor (FREIRE, 2014).

[4] Estudos revelam que o maior número de vítimas do Coronavírus é de negros(as) e de pessoas em vulnerabilidade econômica (CTC-PUC-Rio, 2020).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

De tal modo, pretendemos ressaltar algumas premissas teóricas, epistêmicas e políticas relacionadas ao cenário de afirmação da educação em direitos humanos. Visamos, assim, apontar para elementos que subsidiam a prática voltada a esses direitos, sobre argumentos que, ética e politicamente, contribuem para a articulação da vida social comprometida com a diversidade humana. E ainda, que tais princípios são decisivos na formação de ideias-força e de uma sociedade justa, fraterna e interligada ao respeito de direitos e à assunção de posturas cidadãs.

Direitos humanos, dignidade da pessoa humana e formação de sujeitos de direito

A visão jurídica dos direitos humanos, não raras vezes, os delimita no campo da existência formal, transcendental e abstrata, pela tendência em concebê-los unicamente no sistema normativo vigente. Tornam-se, portanto, abstratos também os seus destinatários que, alçados a iguais pela lei, não são contemplados em suas múltiplas origens, parentalidades, afetividades, carências, enfim, em suas complexas diferenças histórico-culturais.

Portanto, o "direito" dos direitos humanos, segundo Herrera Flores (2009) é somente um meio, apenas uma técnica dentre tantas outras, para legitimar e garantir pautas sociais, geralmente resultantes de lutas, avanços e retrocessos que norteiam as batalhas pela igualdade material, concreta para todas as pessoas.

Assim, os direitos humanos devem existir na perspectiva dos "direitos como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana" (HERRERA FLORES, 2009, p, 19). A universalidade formal dos direitos humanos então abre espaço para universalidade material, cuja variável é somente a pessoa humana como um fim em si mesmo, com capacidade de criar condições para usufruir de uma vida digna.

Quando falamos em dignidade da pessoa humana tratamos de conceitos que comportam uma complexidade de elementos. Sua noção alterou-se ao longo da história e, segundo Sarlet (2015) já foi equivalente a posição social ocupada pelo indivíduo; já foi inata, pois à imagem e semelhança de Deus; ou uma dádiva da natureza decorrente do que seria sua alta hierarquia perante outros seres; o preço atribuído pelos outros; até a liberdade e o arbítrio em poder se moldar. Enfim,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

> [...] a dignidade seguiu tendo uma vinculação com o status social ocupado pelo individuo, mas também como sendo o valor próprio e intrínseco de determinadas coisas e/ou instituições, sem prejuízo da evolução e consolidação da noção de dignidade humana como valor igualmente atribuído a todo e qualquer ser humano (SARLET, 2015, p. 37).

Na evolução desse conceito, ainda hoje, é recorrentemente suscitada a fundamentação político-semântica-jurídica ligada à proposta kantiana de dignidade da pessoa humana como valor intrínseco, aspecto que não pode ser quantificável ou a ele agregado um valor uno. Por outro lado, a teoria hegeliana também influenciou a referida conceituação, relacionando outras reflexões ao sugerir a noção de dignidade centrada numa visão de eticidade e a partir da sua condição de se assumir cidadão e respeitar as outras pessoas em igual condição (SARLET, 2015).

Essa última noção de dignidade apresentada acima está intimamente ligada à ideia de dignidade que vincula o individual e o comunitário. A perspectiva de dignidade que defende Herrera Flores (2009, p. 19) como "o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida", incorpora o coletivo na concepção da dignidade, que precisa ser considerada no contexto contemporâneo.

Assim, a noção de dignidade da pessoa humana deve ser composta por um elemento tantas vezes esquecido, que é o acesso a uma vida digna num contexto histórico-social-cultural e não somente individual e até mesmo metafísico. Essa noção deve considerar o contexto em que todas e cada uma das pessoas que habitam esse mundo possam ter acesso, em condições de igualdade, ao equivalente mínimo existencial comum.

Essa equivalência destoa da realidade de tantas pessoas vulnerabilizadas no mundo, e em especial no Estado brasileiro. Dados dão conta que a América Latina possui 14 dos 25 países com mais alto índice de feminicídio (ONU Mulheres, 2018); 75% das vítimas de homicídio no Brasil são negras (IPEA, Atlas da Violência, 2019); o país ocupa o 1º lugar em registro de homicídio de pessoas LGBTQIA+ (MENDES; SILVA, 2020); tem ainda a 2ª maior concentração de renda do mundo (ONU, 2019); e diante do contexto atual de pandemia mundial pela Covid-19, negros morrem mais do que brancos e pessoas sem saneamento básico são mais atingidas (CTC-PUC Rio, 2020; BRASIL, 2020).

São pessoas que vivem excluídas de uma vida digna, pessoas sem acesso aos bens materiais e imateriais que comportam a dignidade da pessoa humana como princípio primeiro

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos direitos humanos. São pessoas sem a proteção material dos direitos humanos ainda que protegidos formalmente pela Constituição, leis infraconstitucionais e por Convenções internacionais.

Portanto, buscamos em Herrera Flores (2009) a intenção de mudar de perspectiva para falar em direitos humanos a partir de processos de luta pela dignidade humana. Se entendemos que toda pessoa é única, mas que ainda assim, vive necessariamente no coletivo, mantém relações sociais, ela deve exercer o seu direito a ter direitos (ARENDT, 1989), que quer dizer dar a uma pessoa um lugar no mundo pelo acesso a uma ordem jurídica e também política, para além da benevolência ou assistencialismo de quem governa.

A dignidade humana baseada no direito a ter direitos busca superar a experiência nazista totalitária, onde os serem humanos foram desempossados de sua condição de sujeitos de direito tornando-os supérfluos e descartáveis (LAFER, 2015). E é no esforço para que essa condição de sujeito de direito seja a mola propulsora na concretização de uma vida digna, que acreditamos no potencial da Educação em Direitos Humanos.

Lafer (2015) aponta a complexidade dos desafios para a afirmação dos direitos humanos em função da distribuição desigual entre seus protagonistas, mas é otimista ao conferir à ação pedagógica e à difusão do conhecimento sobre o valor dos direitos humanos, um dos mais importantes instrumentos para a formação dos sujeitos de direito.

E merece destaque que os sujeitos de direito dos quais falamos não são aqueles categorizados de maneira fixa e oposta, como: normal/anormal; homem/mulher; cidadão/delinquente; heterossexual/homossexual; negro/branco, mas sim os que trilham um caminho para uma compreensão crítica e emancipadora de pessoas únicas e diferentes, libertas da normalização (MALCHER; DELUCHEY, 2018).

Petkovic (2018, p. 143) corrobora com a ideia de que a formação de sujeitos fortalece a dignidade e defende o argumento da "interseção teórica entre a Educação em Direitos Humanos e a Dignidade da Pessoa Humana como uma proposição que contribua com os processos formativos no âmbito das escolas" capazes de atuar como agentes de transformação social.

Portanto, a interseção entre a ação política e o campo educacional unindo os elementos "texto" (Documentos internacionais e nacionais de proteção aos direitos humanos); "prática discursiva" (produção, distribuição, utilização de textos sobre direitos humanos, eventos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

debates); e "prática social" (atuação e atividades de todas as pessoas na condição de sujeitos de direitos e deveres, exercidas de forma individual e coletiva) contribuiriam para essa transformação (PETKOVIC, 2018).

Veremos a seguir como a Política de Educação em Direitos Humanos por meio de seus instrumentos possuem potencial para alçar todo e qualquer indivíduo a identificar-se sujeito de direito, a fim de lutar para usufruir uma vida digna de ser vivida.

Educação em direitos humanos: sentidos éticos, políticos e contemporâneos

Ao certo, não se pode mensurar o alcance e a importância do ato de educar em direitos humanos na construção de uma sociedade que reconhece, defende e promove esses direitos. No entanto, é certo que "os processos de aprendizagem sobre direitos e responsabilidades" (JELIN, 2006, p. 155) são o grande trunfo da EDH que, quando instrumentalizados de modo contínuo, contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma estrutura socio-político-institucional democrática. Em outras palavras, a noção formativa que permeia este processo "vincula los derechos con la cidadania, identificando a la persona como sujeto-cuidada no de derechos y deberes" (MAGENDZO, 2004, p. 10).

É a partir dos preceitos introduzidos cotidianamente pela prática educativa *em* direitos humanos que comportamentos, aprendizados e valores ganham significado e passam a contextualizar o cotidiano de lutas, dão sentido a uma 'pedagogia' fundada em novos e diferentes aportes éticos.

De tal modo, é com base nos preceitos introduzidos pela EDH que se pode vislumbrar

> [...] o caminho para qualquer mudança social que se deseje alcançar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, [...], é o que permite sensibilizar e conscientizar as pessoas para a seriedade do respeito ao ser humano, apresentando-se na contemporaneidade, como uma **ferramenta fundamental na construção de uma formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos** (CANDAU et al., 1996, p. 37, grifo nosso).

Os inúmeros obstáculos à afirmação dos direitos humanos – especialmente os de caráter histórico[5] – só podem ser confrontados e superados a partir da própria cotidianidade que os

[5] Dentre outras barreiras, destacamos o autoritarismo que (re)existe, as práticas de hierarquização e subalternização

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

funda, ou seja, das próprias narrativas e subjetividades que emergem dos processos de luta. É *na* e *a partir* de dinâmicas, práticas e processos de interação social com esses direitos que as bases democrático-cidadãs alcançam um patamar de proximidade e de institucionalidade nas sociedades de hoje. Trata-se, desse modo, de "discutir a construção de uma cultura de cidadania a partir de baixo" (JELIN, 2006, p. 155).

Estabelecer direitos e educar para a crítica e para a mudança social diz respeito à promoção de oportunidades, à afirmação coletiva de papéis na responsabilidade, do questionamento de privilégios por parte de cada pessoa. Primeira e essencialmente, trata-se de "recuperar a consciência do *outro*, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca" (BITTAR, 2007, p. 327), ou seja, de ser construída uma aprendizagem que se converta, cotidianamente, em instrumentos coletivos de sensibilização, diálogo e de valorização do humano.

Seja na consolidação de uma cidadania ativa, de preceitos essenciais à cidadania democrática, pela incorporação de princípios e bases dos direitos humanos por diferentes sujeitos nos diversos espaços, ou no estabelecimento de estratégias políticas à mudança social. É a partir da promoção de fundamentos éticos e de práticas da educação em direitos humanos que entendemos ser possível alcançar outras esferas de luta por direitos e avanços quanto à vivência de uma cultura de direitos humanos.

Portanto, argumentamos que assumir a EDH enquanto ferramenta de mudança social significa articular a ideia da cidadania como algo que, de modo eminente, está ligada à internalização de valores políticos, sobretudo por pessoas em condição de vulnerabilidade.

A reflexão acerca da literatura da EDH – enquanto instrumento de mudança social – possibilita fazer menção àquilo que denominamos de 'perspectivas' sob as quais alguns grupos e autores sociais discutem diferentes estratégias à construção de princípios humanistas e solidários.

As primeiras confluências observadas relacionam-se com a ideia de que os preceitos da educação em direitos humanos constroem o que nominamos como um *novo paradigma social de aprendizagem democrático-cidadã baseada em direitos*. Articulamos tal ideia a partir da

gestadas por grupos de detêm o poder de decisão em face de minorias que possuem acesso limitado a bens e serviços básicos. É o imaginário social esfacelado quanto à noção de coletividade, a supremacia racial, de gênero e econômica etc.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

releitura das proposições feitas por Silva (2000) e Benevides (1991).

O referido pressuposto é de que o conhecimento e a vivência de condições favoráveis à democracia e à cidadania são elementos fundantes da organização, mobilização e da ação social em torno dos direitos humanos. É, nesse sentido, que a EDH é vista enquanto mecanismo propulsor da educação política, capaz de afirmar aptidões cidadãs, produtoras de novos conhecimentos e competências, objetos diretos do processo de aprendizagem *na* e *pela* experiência social.

O ato de educar em direitos pode contribuir com a ressignificação de diferentes contextos sociais – principalmente os mais vulneráveis – a partir de preceitos humanistas. A ação democrática e coletiva baseada em direitos, como indicado, substancializa os d ireitos humanos face aos fenômenos violadores, ao passo que "es una tarea clave de la construcción efectiva de ciudadanías democráticas" (OSORIO, 2004, p. 91). Complementa Estêvão (2011, p. 15) que educar a partir dos direitos humanos se apresenta enquanto "possibilidade de uma participação política substantiva a todos os cidadãos", afinal, essas práticas educativas contribuem para "as relações sociais, culturais e políticas".

Educar para a mudança e para a crítica social não prescinde, dessa forma, da integração entre conhecimentos e experiências relacionados à cidadania (CARDOSO, 2015; BENTO, CARDOSO, 2021). A EDH, na consolidação do pleno exercício da cidadania, atua de modo a oferecer informações que fortaleçam a capacidade das pessoas de conceitualizar e reconceitualizar suas experiências (CARDOSO, 2014). Entendemos, pois, que a EDH visa a compreensão e, consequentemente, o rompimento com padrões opressores que se fundam a partir do não diálogo, na determinação do silêncio e da indiferença da sociedade em relação a questões sociais sensíveis. Educar em direitos humanos agencia condições favoráveis ao desenvolvimento e à abertura da consciência e postura participativo-cidadã.

Meintjes (2007, p. 124) sugere que tal processo seja fundado na ideia de "exercício dinâmico da cidadania"; que apresente os direitos humanos como fundamento para um *continuum* de ações que considere a dimensão espaço-temporal, a posição na história e de diversidade ocupada pelas pessoas pelos grupos. É necessário entender que a condição de cidadania alcançada pode significar na abertura a novas – e nunca estáticas – circunstâncias jamais ahistóricas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esta confluência, no campo da EDH, tem cogitado a possibilidade de, na contemporaneidade, serem afirmados espaços de ruptura em relação a padrões sociais e políticos de opressão. Eticamente, tem suscitado que cada pessoas "experimente a liberdade e a solidariedade sem as limitações do poder e da dominação pela sociedade civil e pelo Estado". Desse modo, a EDH prioriza "as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz e do respeito ao ser humano" (SILVA; TAVARES, 2011, p. 03).

No dimensionamento dessa confluência que apresentamos há uma importante intersecção com a ideia de que: a mudança social para/na construção de uma cultura de direitos humanos está interligada a uma educação que remonta à aprendizagem de valores. As ideias apresentadas por Candau (2003) e Silva e Tavares (2010), nesse sentido, oferecem suporte a tal argumento.

Decorrentes da convivência direta com processos políticos de participação e de cidadania, os valores em direitos humanos são condição basilar para uma realidade menos violenta e mais solidária. A alteridade, a sensibilidade e o reconhecimento de causas sociais relacionadas a grupos minoritários são pressupostos à inconformidade com as violências. Decorrem de processos de educação em direitos humanos e modificam o mundo. São questões de caráter subjetivo que, quando trabalhadas a nível coletivo, podem ser parâmetros à cidadania ativa, como alude Benevides (1991).

Portanto, concebemos a EDH como um processo imbricado com a mudança de paradigmas atitudinais. Os propósitos 'cognitivos' vislumbrados nesse processo convergem para a emancipação de grupos invisibilizados e excluídos socialmente. A EDH é, portanto, o cultivo de uma cultura permanente de aprendizagem baseada em direitos.

A Política da Educação em Direitos Humanos no cenário brasileiro: avanços e retrocessos

Como afirmamos antes, Lafer (2015) deposita na promoção dos direitos humanos pela educação, uma das formas de irradiar a cultura dos direitos humanos. Assim, o cenário internacional e nacional reforçou meios de incentivar políticas públicas nesse sentido. No final do século XX eventos e documentos importantes sinalizaram a iniciativa de conscientizar a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

sociedade e o indivíduo a assumir o protagonismo de suas pautas.

Estes documentos oficiais, segundo Lapa e Rodrigues, acertam em ver a educação em direitos humanos como uma educação para a cidadania, "mas falham ao não darem o tratamento adequado à questão da formação dos profissionais da educação e dos profissionais do Direito" (2016, p. 221). Afirmam, ainda, que só é possível cogitar a efetividade dos direitos humanos se estes profissionais estiverem preparados e puderem atuar enquanto vetores por meio da educação em direitos humanos.

Ao cotejar todos os eixos desta política percebemos, apoiadas em Carbonari (2014, p. 89-90), um movimento que ele chamou de nova pedagogia e que é constituído, ao fim e ao cabo, de três elementos. O primeiro deles fala de uma construção participativa, cuja base está diretamente ligada ao exercício pleno da democracia, como uma forma de descentralização do poder e de um olhar com posições plurais.

O segundo é sobre a compreensão de dissensos e conflitos que sempre existirão na convivência humana; é necessário que as pessoas saibam que a cultura da paz promovida pelos direitos humanos não está num padrão único de pensar ou agir, mas na forma de resolver as divergências sem violência, seja física, psicológica ou em qualquer outro formato. Dizia Bobbio (2004, p. VI) que "aprendeu a respeitar a ideia dos Outros, de parar diante do segredo de toda consciência e de compreender antes de discutir, de discutir antes de condenar". Assim, o respeito ao próximo e a capacidade de compreensão tão difundido pela EDH devem fazer parte dessa nova pedagogia.

O terceiro elemento seria a abertura para o mundo, ou seja, "o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de leitura da realidade e a consequente inserção responsável" por este espaço que é de todas as pessoas (CARBONARI, 2014. p. 90). De acordo com o autor, despertaríamos homens e mulheres cooperativos pois sua formação em sujeitos de direito os tornaria pessoas intransigentes com todos os meios de inviabilizar ou violar os direitos humanos.

Portanto, acreditamos na capacidade da política de educação em direitos humanos em mobilizar para conscientizar as pessoas. A resistência por meio da formação, ou seja, investir de autoridade todos os seres humanos na luta por seus direitos, tornando-os capazes de se reconhecer com esse *status*, faz disseminar a dignidade em ambientes hoje alijados desta condição.

No entanto, a partir do impeachment de 2016 que retirou do poder, a presidenta Dilma

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rousseff, legitimamente eleita, os discursos nazifascistas de extrema direita tomaram a cena e o debate público, sobretudo com a disseminação de notícias falsas. O desdobramento da referida onda conservadora culminou com eleição de um político de extrema direita, em 2018, para a presidência do Brasil. Jair Bolsonaro tem servido, desde então, aos interesses ultraneoliberais, conservadores e neopentencostais de grupos que o apoiaram e que atuam para tornar estruturais temas como: a intervenção de igrejas e de militares na organização do Estado; para o escoamento de recursos público para as elites rentistas; a privatização dos sistemas de saúde e de ensino; a perseguição de movimentos sociais, entre tantos outros.

Os fundamentos antidemocráticos, conservadores, autocráticos e personalistas do bolsonarismo pressupõem a destruição dos espaços de participação e deliberação existentes nas diversas instâncias do Estado. Assim, com a justificativa vazia de racionalizar a máquina pública, o Poder Executivo tem extinguido, arbitrariamente, órgãos colegiados instituídos na esfera pública como forma de inviabilizar a organização e a participação da sociedade civil no debate sobre temas que, em linhas gerais, são alvos da pauta e do discurso irreal, desconexo e violento do governo federal.

Nesse sentido, o Decreto nº 9.759/2019, publicado na edição extra do Diário Oficial da União de 11 abril de 2019, autorizou a extinção de diversos colegiados e estabeleceu novas diretrizes e inúmeras limitações ao funcionamento de espaços dessa natureza no âmbito da administração pública federal. Logo, diversas comissões, comitês e conselhos responsáveis por discutir e auxiliar a construção da agenda de trabalho sobre questões afetas aos direitos humanos, cultura e arte, povos indígenas e tradicionais, população negra, LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, do campo, idosos(as), pessoas com deficiência, entre outras[6], foram extintos a partir de portarias de diferentes Ministérios.

Assim, por meio da Portaria nº 2.046, de 15 de agosto de 2019, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos dissolveu o Comitê Nacional de Educação em Direitos

[6] Foram extintos: a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro - Brasileiros (CADARA), o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População de Rua (CIAMP-RUA), o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPVT), o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CND), o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, o Conselho Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), o Conselho Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo, o Conselho Superior de Cinema (CSC), entre outros.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

Humanos, intensificando a agenda de desinstitucionalização da educação em direitos humanos no Brasil. Apesar de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que concedeu liminar suspendendo parcialmente o Decreto mencionado anteriormente, após ação movida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), apenas órgãos criados por lei foram resguardados em relação à investida bolsonarista.

O que está em disputa e em jogo neste debate? Trata-se do esvaziamento completo da agenda construída entre os anos de 2003 e 2019, no Brasil, em prol da educação em direitos humanos. As práticas instituídas pelo governo presam pela desmobilização dos movimentos sociais, para a inviabilização da participação democrática da população nos espaços de deliberação e, sobretudo, com vistas à capilarização do projeto conservador-neopentecostal institucionalizado (DOURADO, 2019; OLIVEIRA, 2020). Para tanto, o bolsonarismo conta com a atuação institucional de pessoas como a pastora e atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, para a interdição de temas ligados à formação para diversidade.

A extinção do CNEDH integra um conjunto mais amplo de discursos e políticas capitaneadas, sobretudo, pelos Ministérios da Educação e da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sobre temas como: pautas anti-gênero, democracia racial, evangelização da sexualidade de crianças e jovens, desconstrução da cultura e da vida de povos indígenas, perseguição de movimentos sociais da cidade e do campo, privatização do ensino superior e financeirização da educação básica. Neste cenário, a desconsideração de uma agenda em prol dos direitos humanos e da cidadania ativa, até então desenvolvida a partir do extinto CNEDH, movimenta os sentidos autoritários, a dimensão antissistema, a orientação antiestablishment e a lógica violenta (COSTA, 2018; DOMINGUES, 2017) que, na prática, são instrumentalizadas.

Nesse sentido, o processo de desinstitucionalização da educação em direitos humanos está inserido no universo de políticas privatistas e de comodificação da educação capitaneadas pelo bolsonarismo (SANTOS, MUSSE, CATANI, 2020). O espaço deixado pelo CNEDH coincide com a mobilização ascendente de imagens e discursos que flertam com o apagamento das lutas históricas em prol dos direitos humanos e, particularmente, com retrocessos na democracia, na perda de direitos, nas legislações ligadas à diversidade e na autonomia das instituições e agentes públicos.

E mais, a mobilização para fortalecer desinstitucionalização dos direitos humanos, e por

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conseguinte, da EDH, não se limitou à extinção da CNEDH. Em 10 de fevereiro de 2021, foi publicada a Portaria n. 457, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos que instituiu Grupo de Trabalho para realização de análise da Política Nacional de Direitos Humanos, cuja formação é exclusivamente de representantes do próprio governo, sem nenhuma representação da sociedade civil.

Simbolicamente, o abandono da agenda institucional sobre a EDH pelo Estado brasileiro tem ressonâncias para a produção de subjetividades e de identidades, individual e coletivamente, que possam agenciar práticas, narrativas e posturas de enfrentamento à exclusão social e para a promoção da cidadania a partir da educação. Portanto, a extinção de espaços de deliberação como o CNEDH opera, para o movimento bolsonarista, como uma espécie de moldura institucional que tenta oferecer algum *status* de validade às frágeis tendências políticas e ideológicas, a partir das quais atuam os atuais representantes do governo federal.

Para o conservadorismo pregado pelo bolsonarismo, apenas o esvaziamento institucional, que articule a impossibilidade de críticas à agenda ultraconservadora em curso na educação, o garantirá um mínimo de capilaridade. O aparelhamento em questão é corroborado pelos ataques às universidades públicas e às instituições de ciência e tecnologia públicas, assim como pela difusão falsa de mensagens que associam à formação para os direitos humanos ao comunismo, movimentos de esquerda, supostamente contra à família e à igreja.

Nesse sentido, certamente a desinstitucionalização da EDH terá consequências diretas no fazer educacional, fortemente vigiado por grupos conservadores[7], e implicações produção do conhecimento[8] sobre questões que tangenciem a formação para a diversidade[9] no Brasil.

[7] As discussões sobre educação, democracia, cidadania, liberdade de cátedra e autonomia docente têm sido cooptadas, no Brasil, pelo Movimento Escola sem Partido. Em suma, profissionais são alvos de linchamentos virtuais por grupos que pregam e propagam a suposta isenção ideológica no fazer educativo. O movimento em questão, que conta com o apoio direto do bolsonarismo, subverte e criminaliza os direitos à educação e à liberdade de cátedra, sobretudo a partir de discursos camuflados por convicções religiosas, autoritárias e acríticas (SILVA, CARDOSO, 2019).

[8] Os sucessivos cortes de recursos das agências de fomento à ciência, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), associado à eleição de critérios de distribuição ideologicamente organizados, são exemplos desse quadro. Somam -se, ainda, os cortes de bolsas de pós-graduação pela Capes e de iniciação científica, pelo CNPq. Em resumo, está em disputa as condições e a viabilidade de se produzir conhecimento crítico e a manutenção das pesquisas e formação de qualidade sobretudo no campo das Ciências Humanas e Sociais.

[9] O policiamento do bolsonarismo sobre temas ligados à formação para a diversidade tem sido recorrente. A partir de um movimento intenso de *fake news* que propagam a inutilidade de pesquisas, temas como o antifeminismo como *backlash,* de estudos incentivariam à ideologia de gênero ou que universidades públicas promovem a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No centro da "guerra cultural" camuflada e viabilizada a partir do conservadorismo, o bolsonarismo desinstitucionalizou a educação em direitos humanos como parte de um projeto que almeja, essencialmente, refundar a educação sob a perspectiva da autocracia, do negacionismo da diversidade humana, da mercantilização do saber e do utilitarismo da formação humana em consonância com as regras neoliberais do mercado.

Portanto, a articulação entre educação, democracia, cidadania, ética e direitos humanos, elementar à formação para a diversidade, afirmada a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com a extinção do CNEDH, é enfraquecida e relegadas aos compromissos pessoais de profissionais comprometidos(as) com os temas nas escolas, universidades e outros espaços não-formais.

Considerações Finais

Como cogitado, a noção de direitos humanos está intimamente conectada à noção de dignidade da pessoa humana. Afinal, os direitos humanos não se submetem a um conceito metafísico e transcendental – a norma como um fim em si mesmo –, mas como um meio, um processo social que tem uma razão de existir, qual seja, reservar espaço para que todas as pessoas vivenciem e vejam concretizadas as suas necessidades nos contextos em que estão situadas.

Assim, o desafio dos direitos humanos para a formação de sujeitos de direito e na concretização da dignidade humana é para além de teórico, é prático, é político. Para além de atitudinal, é também situacional, processual e permanente. E, para a materialização da vida digna, vemos a potencialidade da educação em direitos humanos.

Os sujeitos de direito – aquelas pessoas únicas que são assim pela medida da diferença que forjam suas identidades e que têm, sem exceção, direito a ter direitos - são os protagonistas na escola, na comunidade, na família, nos sistemas de justiça e segurança, na mídia, nos diferentes contextos étnicos e tradicionais, etc. Precisam, então, educar-se em direitos humanos para serem os vetores de práticas sociais emancipadoras.

doutrinação de alunos(as), são alguns exemplos que constroem o imaginário de que temas sensíveis às Ciências Humanas e Sociais não devem ser financiados por agências de fomento.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A educação em direitos humanos como educação emancipadora, suscita e fundamenta a própria ação política – e vice-versa – produzindo a conscientização. Tal processo pode capilarizar transformando uma pessoa na escola, uma pessoa nos movimentos sociais, uma pessoa na universidade, uma pessoa no judiciário ou na segurança pública, uma pessoa por meio da mídia, em milhares de outros multiplicadores.

A dignidade da pessoa humana é consubstanciada no acesso igualitário dos direitos a todas e a todos e na legitimação dessa pauta, que mesmo árdua, pode ser instrumentalizada pelos próprios atores sociais, quando cientes de sua condição de cidadãos e cidadãs, pelo processo de se educar em direitos humanos.

Portanto, as confluências mencionadas, teórica, política e epistemologicamente, são a ideia de um *ethos* contemporâneo em direitos humanos no qual as condutas, os valores, crenças, a ética, a política, ou seja, os modos de habitar o mundo, são direcionados a uma nova gramática cidadã. Trata-se, pois, da reorganização articulada da ação política e das experiências cotidianas e de luta a partir de uma ação comunicativa. A afirmação de novos valores, posturas e pensamentos, por cada pessoa, traduz a assunção de um projeto com identidade ética. Está presente nessa hipótese um novo *ethos* de socialização, ou seja, fundamentos formativos outros que conduzem a ações baseadas no valor semântico dos próprios direitos humanos.

Referências

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1991.

BENTO, Ana Beatriz Albuquerque; CARDOSO, Fernando da Silva. Education in rights and citizenship instruction: epistemic elucidation as from Paulo Freire. **International Journal for Innovation Education and Research,** Dhaka, Bangladesh, v. 9, n. 4, p. 22–28, 2021a. DOI: http://dx.doi.org/10.31686/ijier.vol9.iss4.3013.

BITTAR, Eduardo C. Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUFPB, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

BRASIL. **Portaria n° 98, de 9 de julho de 2003 - Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH, 2003.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH/MEC/UNESCO/MJ, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, *et. al*. (orgs.). **Tecendo a cidadania:** oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cesar. **Direitos humanos:** sugestões pedagógicas. 2. ed. rev. e amp. Brasília: IFIBE, 2014.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares:** contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência. 2015. 318 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CARDOSO, Fernando da Silva. Interfaces da Pesquisa sobre Direitos Humanos em Produções Científicas na Área da Educação em Direitos Humanos / ANDHEP (2009 e 2012). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos,** v. 2, p. 15-33, 2014. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/209. Acesso em: 27 out. 2021.

CENTRO TÉCNICO CIENTÍFICO PUC-RIO (CTC PUC-Rio). **Diferenças sociais:** pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS. Disponível em: http://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/. Acesso em: 28 jun. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

COSTA, Sérgio. Estrutura Social e Crise Política no Brasil. **Dados [online],** vol.61, n. 4, p. 499-533, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/001152582018166.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc., Campinas,** v. 40, e0224639, 2019, DOI: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019224639.

ESTÊVÃO, Carlos V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011, p. 9-20.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos.** Tradução Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). **Atlas da Violência.** Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/noticia/25/75-das-vitimas-de-homicidio-no-pais-sao-negras-aponta-atlas-da-violencia. Acesso em: 24 jun. 2021.

JELIN, Elizabeth. Cidadania revisitada: solidariedade, reponsabilidade e direitos. *In:* JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric (orgs.). **Construindo a democracia:** direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina. São Paulo: EDUSP; Núcleo de Estudos da Violência (NEV), 2006.

LAFER, Celso. **Direitos humanos:** um percurso no Direito no século XXI. São Paulo: Atlas, 2015.

LAPA, Fernanda Brandão; RODRIGUES, Horacio Wanderlei. Educação em direitos humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas UNIFAFIBE,** v. 4. n 2. São Paulo. 2016. Disponível em: http://unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158. Acesso em: 23 mar. 2020.

MAGENDZO, Abraham (org.). **De miradas y mensajes a la educación em derechos humanos.** 1. ed. Santiago: Cátedra Unesco Educación em Derechos Humanos, 2004.

MALCHER, Farah de Sousa; DELUCHEY, Jean-François Yves. A Normalização do Sujeito de Direito. **Revista Direito e Práxis,** [S.l.], v. 9, n. 4, p. 2100-2116, dez., 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/28008. Acesso em: 27 out. 2021.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. **Ciência & Saúde Coletiva [online],** v. 25, n. 5, 2020, p. 1709-1722. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33672019.

MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. *In:* CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George. (orgs.) **Educação em direitos humanos para o século XXI.** São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência (NEV), 2007.

OLIVEIRA, F. F. Governo Bolsonaro e o apoio religioso como bandeira política. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 13, n. 37, 2 abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v13i37.52231.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Mulheres.** 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/tags/feminicidio. Acesso em: 02 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório de Desenvolvimento**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Humano. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

OSORIO, Jorge. Educar en los derechos humanos: desafío de la sociedad civil para fortalecer la cuidadanía democrática. *In:* MAGENDZO, Abraham (org.). **De miradas y mensajes a la educación em derechos humanos.** 1. ed. Santiago: Cátedra Unesco Educación em Derechos Humanos, 2004, p. 91-103.

PETKOVIC, Cantaluce Mércia Ferreira Paiva. **Educação em direitos humanos e dignidade da pessoa humana:** uma interseção formativa. 2018. 156 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, M. R. S.; MUSSE, R.; CATANI, A. M. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 14, 1-19, e4563135, jan./dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271994563.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 10. ed. rev. atual. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e formação da cidadania:** possibilidades e limites. 2000. 222 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Selma (orgs.) **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

SILVA, Camyla Galindo Cezar de Oliveira; CARDOSO, Fernando da Silva. Lições sobre democracia e cidadania a partir da análise do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Direito em Debate,** v. 27, n. 50, p. 164-182, 6 fev. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.21527/2176-6622.2018.50.164-182.

Submissão em: 01-12-2021
Aceito em: 27-01-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONTEMPLADA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE INTERNAÇÃO DA FUNDAÇÃO CASA

Carolina Zanelli Silva Fava[1]
Ana Maria Klein[2]

Resumo: O trabalho aborda a Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto das instituições que abrigam adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação CASA, no estado de São Paulo. O objetivo é identificar conteúdos, valores e práticas convergentes com a EDH presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da Fundação CASA. A abordagem do problema é qualitativa e seu objetivo é exploratório. Os procedimentos técnicos adotados são a pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos analisados são: PPPs dos Centros de Internação da Fundação CASA, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos 3 e Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Foram analisados 2 PPPs, amostra por conveniência, por meio de uma matriz elaborada a partir de indicações e recomendações dos documentos referência citados. Os resultados revelaram que as expressões Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos aparecem explicitamente poucas vezes nos documentos analisados e as menções aos conteúdos, valores e práticas da EDH são praticamente inexistentes.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Fundação Casa. Projeto Político-Pedagógico. Medidas socioeducativas.

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE CASA FOUNDATION

Abstract: The work, the result of a master's thesis, addresses Human Rights Education (HRE) in the context of institutions that shelter adolescents who are serving a socio-educational measure of admission to the CASA Foundation, in the state of São Paulo. The objective is to identify contents, values and practices converging with HRE present in the CASA Foundation's Political Pedagogical Projects (PPPs). The approach to the problem is qualitative and its objective is exploratory. The documents analyzed are: PPPs of the CASA Foundation detention centers, Children and Adolescents Statute, National Social-Educational Service, National Plan for Human Rights Education, National Human Rights Program 3 and National Guidelines of Human Rights Education. The bibliographical research brings authors who have been addressing the issue of Human Rights Education in Brazil and Latin America. Two PPPs were analyzed, a convenience sample, through a matrix elaborated from the indications and

[1] Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Rio Preto/ UNIRP (2009-2013). Pós-graduada lato sensu com especialização em Direito Público pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci/ Grupo UNIASSELVI (2014-2015). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual Paulista UNESP. Advogada do Centro de Referência e Atendimento à Mulher, da Secretaria Municipal de Direitos e Políticas para Mulheres, Pessoa com Deficiência, Raça e Etnia de São Jose do Rio Preto. Professora substituta na Faculdade Unilago. E-mail: cazanelli@hotmail.com

[2] Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais (USP, 1989/2000). Mestre e Doutora em Educação (USP, 2006/2011). Assessora da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (UNESP). Professora da Graduação e pós-graduação (UNESP). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi). Vice-coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos/SP. Foi membro da Comissão relatora das Diretrizes Nacionais de EDH junto ao CNE. E-mail: ana.klein@unesp.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

recommendations of the cited reference documents. The results revealed that the expressions Human Rights and HRE appear explicitly few times in the analyzed documents.

Keywords: Human Rights Education. Casa Foundation. Political-Pedagogical Project. Educational measures.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS INCLUIDA EN LOS PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE LOS CENTROS DE DETENCIÓN DE LA FUNDACIÓN CASA

Resumen: El trabajo, resultado de una tesis de maestría, aborda la Educación en Derechos Humanos (HDE) en el contexto de instituciones que albergan a adolescentes que atienden una medida socioeducativa de hospitalización en la Fundação CASA, en el estado de São Paulo. El objetivo es identificar contenidos, valores y prácticas convergentes con EDH presentes en los Proyectos Político Pedagógicos (PPPs) de la Fundación CASA. El abordaje del problema es cualitativo y su objetivo es exploratorio. Los procedimientos técnicos adoptados son la investigación documental y bibliográfica. Los documentos analizados son: PPP de los centros de detención de la Fundación CASA, Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (ECA), Servicio Nacional Socioeducativo (SINASE), Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, Programa Nacional de Derechos Humanos 3 y Lineamientos Nacionales de Educación en Derechos Humanos. Se analizaron dos PPP, una muestra de conveniencia, a través de una matriz elaborada a partir de las indicaciones y recomendaciones de los documentos de referencia citados. Los resultados revelaron que las expresiones DH y EDH aparecen explícitamente pocas veces en los documentos analizados.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Fundación Hogar. Proyecto Político-Pedagógico. Medidas educativas.

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH)[3] é um compromisso internacional assumido pelo Brasil e que está presente no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) e também em seu artigo 26. Na declaração da ONU, ressalta-se a importância da educação como um direito de todo ser humano. Além disso, é um meio para que os demais direitos sejam conhecidos e reivindicados pelas pessoas. No Brasil, o compromisso do Estado com esse tipo de educação foi formalizado com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (BRASIL, 2006a). Esse plano inspirou-se em documentos internacionais como a DUDH e o Programa Mundial de Educação em Direitos

[3] Neste trabalho, a expressão "Educação em Direitos Humanos" será representada pela sigla EDH, como também foi utilizada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Resolução CNE /CP n° 1/ 2012, em seu artigo 1°.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2006). O passo decisivo em relação à concretização da EDH como uma política de Estado concretizou-se com o lançamento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

Os documentos mencionados apresentam princípios, valores e práticas que devem orientar uma Educação em Direitos Humanos. Esse tipo de educação deve ser garantido a todos os seres humanos por meio de leis e políticas públicas que concretizem os compromissos assumidos pelo Brasil ao ser signatário da DUDH e dos demais pactos e tratados que a seguiram. O país assumiu um compromisso, perante a comunidade nacional (Constituição Federal/88, artigo 3°) e internacional, de promover uma efetiva EDH (BRASIL, 2006a).

A EDH visa a promover a cultura dos direitos humanos e a formação da cidadania ativa, fortalecendo o estado democrático de direito, para a concretização dos direitos garantidos pela Carta Magna (CF/88), inclusive quanto à reivindicação e à reclamação de seus direitos violados (MONTEIRO, 2012). O grande papel e desafio da EDH, segundo a autora é:

> Promover uma Educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade (MONTEIRO, 2012, p. 12).

Todas as pessoas compreendem o conjunto de todos os cidadãos, dentre os quais se incluem adolescentes que cumprem medida socioeducativa. O adolescente que comete ato infracional pratica uma conduta tipificada como crime ou contravenção penal (art. 103, ECA), e, como consequência disso, pode receber diferentes sanções, ou seja, as medidas socioeducativas previstas pelo artigo 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Tais medidas têm a finalidade educativa, restringindo apenas o direito de ir, vir e permanecer. Os demais direitos desses adolescentes são, em tese, invioláveis, intransferíveis e irrevogáveis, tendo em vista a pretensão do ECA de garantir o desenvolvimento integral do adolescente, conforme os artigos 1° e 3º.

As medidas socioeducativas previstas no ECA para os adolescentes que cometem ato infracional são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

educacional (art. 112, ECA), e qualquer uma das previstas no art. 101, incisos I a VI do ECA, que são: encaminhamento aos responsáveis, orientação, matrícula e frequência a estabelecimento de ensino fundamental, inclusão em programas e serviços comunitários à proteção a família, requisição a tratamento médico e psicológico e inclusão em programas para orientação e tratamento a alcoólatras.

Assim, o magistrado da Vara da Infância e Juventude analisa o caso concreto referente ao ato infracional praticado pelo adolescente, e se este for cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou reiteração de outras práticas graves e por não cumprimento reiterado e injustificado de medida anterior imposta, o juiz poderá determinar a medida socioeducativa de internação, pois preencheu os requisitos autorizadores da internação, de acordo com o artigo 122 do ECA (JUNQUEIRA, 2014).

Conforme o Estatuto, ao praticar um ato infracional, o adolescente é sujeito a medidas socioeducativas, sendo que o ECA considera o adolescente como inimputável, ou seja, ao adolescente entre 12 anos completos e 17 anos incompletos serão aplicados os ditames do ECA e não do Código Penal (BRASIL, 1940) e nem mesmo à Lei das Contravenções Penais (BRASIL, 1941), sendo que a medida poderá ser cumprida até os 21 anos de idade do infrator (art. 2°, parágrafo único e 121, §5°, ECA).

Além do ECA, o direito à educação dos adolescentes em conflito também está previsto pela Resolução Conanda nº 119 (BRASIL, 2006c). Esses dois documentos legais deram sustentação para a formulação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei Federal 12.594 (BRASIL, 2012c). Dentre os objetivos do SINASE, destaca-se o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos enquanto promove alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas, atribuindo aos estados a responsabilidade de "formular, instituir, coordenar e manter Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União" (artigo 4º inciso I, BRASIL, 2012d).

No estado de São Paulo, a instituição para cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade é a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). A internação é uma medida aplicada em casos excepcionais, pois é a atitude mais extrema, haja vista a privação de sua liberdade. Vale ressaltar que "a medida

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração", de acordo com o artigo 112, §1° do ECA (BRASIL, 1990).

A Fundação CASA atende adolescentes e jovens de 12 anos completos a 21 anos incompletos, em todo o estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade do adolescente. De acordo com o site da Fundação, para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, em 2005, a Fundação CASA iniciou a descentralização do atendimento e implantou 72 Centros Socioeducativos menores em todo o estado, principalmente no interior e no litoral. Do total, 61 tem capacidade para atender até 56 adolescentes (64 na capacidade estendida), sendo parte deles geridos em parceria com organizações da sociedade civil dos municípios onde foram implantados (SÃO PAULO, 2015).

A privação da liberdade não pode violar outros direitos, como a educação, um dos direitos fundamentais, incluindo a Educação em Direitos Humanos, haja vista que o Estado visa ao pleno desenvolvimento do adolescente e do jovem, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990). O adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação na unidade da Fundação CASA possui apenas restrição de liberdade, sendo que os demais direitos fundamentais devem ser garantidos, como é o caso do direito à educação (ANTÃO, 2013). Este deve ser garantido através das escolas vinculadoras dos centros da Fundação Casa e de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

No âmbito da unidade, cada centro socioeducativo da Fundação CASA elabora e desenvolve suas atividades amparado pelos respectivos Planos Político-Pedagógicos (PPP-CASA). Anualmente, cada um dos centros socioeducativos da instituição faz a revisão do documento a partir de um diagnóstico da realidade do centro, com a participação dos funcionários, tendo por finalidade determinar o modelo de atenção e o referencial teórico de trabalho (SÃO PAULO, 2015).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Método

O presente trabalho objetiva investigar se a Educação em Direitos Humanos (EDH) está presente nos PPP-CASA dos centros da Fundação CASA. Concomitantemente, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se nos PPP-CASA há conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas convergentes com a EDH;
- Analisar quais âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos analisados.

Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, e os objetivos são exploratórios, ou seja, faz o levantamento de informações quanto ao tema, mapeando condições do objeto estudado (SEVERINO, 2007).

Para atender aos objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido em duas etapas sucessivas. A primeira consulta legislações sobre medidas de internação de adolescentes que cumprem medida socioeducativa, bem como documentos referencias para a EDH. Visa-se a identificar conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas relacionados a este tipo de educação, não apenas enquanto conteúdo de ensino, mas também como processo de garantia de direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Essa etapa inicial teve por objetivo construir um instrumento no qual constassem ações e orientações relativas a EDH a fim de servirem de parâmetros para a análise dos PPPs dos centros da Fundação CASA. Denominamos esse instrumento matriz de análise.

Em relação às fontes empregadas, a pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfica e documental. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada mediante artigos disponíveis em base de dados voltadas à periódicos científicos e por meio de livros que abordam as temáticas de Educação em Direitos Humanos e projeto-Político-Pedagógico.

O levantamento de artigos do presente trabalho utiliza a base de dados da Biblioteca Virtual da Universidade Estadual Paulista (UNESP), os bancos de teses da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC); o Scientific Electronic Library Online (Scielo); os sites do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ministério da Educação; e o mecanismo de buscas do Google Acadêmico.

A pesquisa documental diz respeito a documentos em sentido amplo, ou seja, até mesmo documentos não impressos, não havendo tratamento analítico, por ser ainda uma matéria-prima; trata-se, portanto, de fontes primárias de dados.

> Denomina-se *heurística* a ciência, técnica e arte de localização e levantamento de documentos. É construída de uma série de procedimentos para a busca metódica e sistemática dos documentos que possam interessar ao tema que se pesquisa. (SEVERINO,2007, p. 134).

Os documentos que selecionamos são planos e programas voltados à Educação em Direitos Humanos e leis e documentos que tratam da educação de adolescente que cumprem medida socioeducativa.

Foram consultados os seguintes documentos-referência relacionados à EDH: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2006) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006a); Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) (BRASIL, 2009); e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

Quanto à legislação vigente e seus ordenamentos relacionados aos direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, consultaram-se: Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei Federal 12.594/2012 (SINASE) (BRASIL, 2012c); Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (BRASIL, 2006c). Tais documentos fazem referência aos direitos dos adolescentes perante a sociedade brasileira.

A segunda etapa da pesquisa corresponde aos objetivos específicos e constitui-se pela análise dos PPPs da Fundação CASA. Trata-se de uma análise documental realizada a partir da matriz formulada.

Instrumento para Análise – Matriz de Análise

Os critérios que compõem a referida matriz utilizam como referência os documentos nacionais que trazem indicações e recomendações sobre como desenvolver a EDH em todas as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

redes e modalidades de ensino. Por se tratar de documentos oficiais do Estado Brasileiro, espera-se que suas orientações estejam presentes nos PPPs. Além disso, as leis que regulamentam o sistema sócio-educativo também devem estar presentes nos documentos.

Os critérios elencados na matriz de análise foram selecionados mediante a recorrência nos documentos, ou seja, foram enfatizados em um documento ou mencionados por mais de um documento.

A matriz de análise está subdividida em nove âmbitos que possibilitam dimensionar a abrangência e, ao mesmo tempo, analisar a presença ou a ausência da EDH em cada um deles.

Os objetivos estabelecidos por este estudo visam à identificação de conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas, uma vez que essas são as dimensões da EDH definidas por todos os documentos nacionais e internacionais. Essas dimensões ocorrem em contextos múltiplos, ou seja, na sala de aula, nas relações da escola com as famílias, nas relações com a comunidade, enfim, permeiam o ambiente escolar e as múltiplas relações que ele comporta. Assim, cada uma dessas dimensões está contemplada em diferentes âmbitos do instrumento.

De maneira sintética, a relação entre âmbitos e dimensões pode assim ser expressa:

Quadro 1 – A relação entre âmbitos e dimensões da EDH

Âmbitos estruturantes do instrumento	**Dimensões da EDH**
Princípios e valores	Valores Consciência cidadã
Conteúdos e conceitos	Conhecimentos Consciência cidadã
Currículo e metodologias	Metodologias participativas Consciência cidadã
Avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH	Metodologias participativas Consciência cidadã
Ambiente escolar e políticas de implementação dos DH na escola	Práticas Consciência cidadã
Direitos e participação dos estudantes na escola	Práticas Consciência cidadã
Formação e participação docente na escola	Práticas Consciência cidadã
Suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH	Práticas Consciência cidadã
Participação da família e da comunidade	Práticas Consciência cidadã

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Análise dos PPP-CASA dos Centros de Internação da Fundação Casa

Obtivemos o PPP de duas unidades da Fundação CASA, porém os documentos foram cedidos pela Defensoria Pública do Estado, todas localizadas em cidades do interior do estado de São Paulo. Os centros de internação da Fundação CASA nomeiam o documento como PPP, que significa Plano Político-Pedagógico (nomeado como PPP-CASA).

PPP-CASA 1 – Caracterização do centro de internação e do documento analisado

O Centro de Internação situa-se na mesma cidade que a Escola 1, e conta com os documentos norteadores da própria instituição: PPP-CASA 2016, além do Plano de Contingência 2016, Plano de Ação 2016 e de dois guias: Guia do Adolescente e Guia da Família, sendo fornecidos todos esses documentos citados.

O Plano Político-Pedagógico da Fundação CASA 1 possui 92 páginas, constando: primeiramente, o diagnóstico da realidade e caracterização do atendimento especificando a identificação e caracterização do centro de atendimento, sua estrutura física, recursos humanos, conselho gestor, caracterização do município onde está situada a unidade, caracterização do sistema de justiça, caracterização do adolescente, da família deste e da sua região de moradia, e a situação atual da unidade; em segundo lugar, o referencial teórico; em terceiro, o modelo de atendimento, constando a internação, a recepção e o acolhimento do adolescente, diagnóstico polidimensional, Plano Individual de Atendimento (PIA), atenção educacional, cultural, esportiva e lazer, atenção à saúde, serviço social e psicologia, disciplina e segurança, eixo étnico-racial, assistência religiosa, assistência material e o desligamento do adolescente na unidade; em quarto. o calendário de eventos; em quinto, a vigilância e segurança patrimonial (parte sigilosa, sem acesso); em sexto, o Plano de Segurança (parte sigilosa, sem acesso); em sétimo, o fluxo de comunicação e aprendizado; em oitavo, as metas para 2016; em nono, a avaliação e o monitoramento; em décimo, as referências. Constam no PPP os documentos anexos: Guia do Adolescente, Guia da Família e o Plano de Ação 2016. No final do documento, apresentam-se a equipe gestora, a equipe da ONG e a equipe multiprofissional.

Solicitamos o PPP mais atualizado, sendo fornecido o do ano de 2016.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP-CASA 2 – Caracterização do centro de internação e do documento analisado

O centro de internação conta com os documentos norteadores da própria instituição: PPP-CASA 2017, além do Plano de Contingência 2017, Plano de Ação 2017, e de dois guias: Guia do Adolescente e Guia da Família, sendo fornecido apenas o PPP-CASA 2017.

O Plano Político-Pedagógico da Fundação CASA 2 possui 237 páginas, constando: primeiramente, a apresentação do PPP; em segundo momento, o diagnóstico da realidade, abrangendo: a caracterização do centro de atendimento, sua estrutura física, recursos humanos, conselho gestor, caracterização da rede e do Sistema de Garantia de Direitos, caracterização do Sistema de Justiça, caracterização do adolescente, da família deste, aspectos dificultadores e facilitadores do trabalho a serem explorados no planejamento das ações para 2017; em terceiro, o referencial teórico; em quarto, o modelo de atendimento, constando: a equipe de referência, abrangendo o diagnóstico polidimensional, Plano Individual de Atendimento (PIA) e o programa de internação provisória e/ou internação sanção; programa de internação e/ou internação sanção, sendo que ambos os programas possuem: recepção e acolhimento do adolescente e da família; atenção pedagógica: educação formal, cultural, esportiva, lazer e o mundo do trabalho; serviço social; psicologia; enfermagem, médico, dentista e nutrição; disciplina e segurança; eixo étnico-racial; assistência religiosa; desligamento do adolescente ou transferência para a semiliberdade ou internação; agenda multiprofissional. Constam, ainda, vigilância e segurança patrimonial (parte sigilosa, sem acesso); calendário de eventos e comemorações; acesso a matérias de consumo e serviços em geral; reuniões setoriais, intersetoriais e de gestores; em quinto momento, constam a avaliação e as metas; e em sexto, a bibliografia do referido documento. Constam no PPP os documentos anexos: Guia do Adolescente, Guia da Família, Plano de Ação 2017 e Plano de Contingência 2017. Após o índice, já apresenta a equipe de gestores.

Solicitamos o PPP mais atualizado, sendo fornecido de 2017.

Análise dos PPP-CASA

O quadro 2 apresenta os critérios estabelecidos para nossa matriz de análise e suas colunas representam os documentos dos 2 centros de internação da Fundação CASA, que são objeto de análise.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A análise foi feita mediante a leitura de cada documento (PPP), buscando referência direta aos conteúdos de cada critério. NM corresponde a "não menciona" e M a "menciona".

Quadro 2 – Análise dos PPP-CASA

Orientação/Documento	PPP-CASA analisados			
Âmbito 1 – Princípios e valores relativos aos DH Dimensões da EDH: Valores e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Dignidade humana (DNEDH)	x		x	
Igualdade de direitos (DNEDH)	x		x	
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Enfrentamento dos preconceitos e das discriminações. (DNEDH, PNEDH)		x		x
Laicidade do Estado: assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo (DNEDH)		x		x
Democracia na educação (DNEDH)	x		x	
Respeito às diferenças: inclusiva e adequada aos ritmos de aprendizagem (PNDH-3)		x		x
Respeito, tolerância (PNDH3, DNEDH)		x		x
Solidariedade, liberdade, igualdade (DNEDH)		x	x	
Convivência e cooperação (IX Relatório)		x		x
Valorização da diversidade - em diferentes sentidos (IX Relatório/2010)		x		x
Responsabilidade, identidade, autoestima (IX Relatório/2010)		x		x
Âmbito 2 – Conteúdos e conceitos relativos aos DH Dimensões da EDH: Conhecimentos e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Conceito/definição de DH (Relatórios II, VII)	x		x	
História dos Direitos Humanos (DUDH, PMEDH, PNEDH)	x		x	
Democracia, voto, pluralismo (PNDH-3)	x		x	
Formação para cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (PNEDH)		x		x
Sustentabilidade socioambiental (PNEDH)		x		x
Justiça, instituições do Estado e Estado de Direito (Relatório II)		x	x	
Âmbito 3 – Currículo e metodologias Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Utilizar abordagens curriculares que respeitam as especificidades regionais e locais (PNDH-3)		x		x
Promover a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual,		x		x

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, (PNEDH)				
Em relação à equidade de gênero: programas de estudo sobre equidade de gênero, com textos educativos e análise reflexiva sobre o papel que ocupa a mulher (Relatório II)		x		x
Incorporar a História e cultura afro-brasileira - Lei Federal 10.639/03 (PNDH-3, p.156)		x	x	
Incorporar a História e cultura indígena - Lei Federal 11.645/08 (PNDH-3, p.156)	x		x	
Em relação à diversidade étnica: programas de estudo sobre diversidade étnica, com textos educativos e analise reflexiva sobre a situação social de indígenas e afrodescendentes (Relatório II)		x		x
Promover projetos culturais relacionados à valorização das diversidades e à discussão e estudo da discriminação (PNDH3, PNEDH)		x		x
Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las (DNEDH)	x		x	
Viabilizar a discussão do ECA - como disciplina, tema transversal ou temática de projetos (PNDH-3)	x		x	
Viabilizar a discussão dos Direitos Humanos - como disciplina, tema transversal ou temática de projetos (PNDH-3, p. 157/ 158)	x			x
Utilizar a mídia e suas diferentes linguagens como instrumento para analisar criticamente a realidade - sites, programas de televisão, filmes (PNDH-3, fl. 77)	x			x
Desenvolver projetos e ações dos estudantes junto a sua comunidade, visando a identificação e análise dos DH em sua realidade (PNDH-3, p. 45)	x			x
Adotar metodologias de ensino-aprendizagem focadas nos/as estudantes e voltadas a sua realidade, encorajando sua participação, aprendizagem cooperativa e solidariedade (PNDH-3, p.65)	x		x	
Desenvolver estratégias de ensino coerente com os DH, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes (PMEDH)	x		x	
Adotar métodos de aprendizagem devem propiciar experiência de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os DH (PMEDH)	x		x	
Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizada (DNEDH, 2012, p. 15)	x			x
Âmbito 4 – Avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos (PNDH-3)	x		x	

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Utilizar a avaliação dos/as estudantes para identificar problemas no processo ensino-aprendizagem e replanejar as aulas (PNDH-3)	x			x
Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores), equidade/ justiça (evitar os abusos de avaliação) (PMEDH)	x		x	
Atribuir importância à aprendizagem sócio/afetiva dos/as estudantes	x		x	
Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante); e autoavaliação dos estudantes (PMEDH)	x		x	
Prever a discussão dos critérios e resultados da avaliação com os/as estudantes (ECA)	x		x	
Avaliar as boas práticas de atividades, recursos e métodos de aprendizagem não formais e informais relevantes, disponíveis com ONG's e na comunidade (PMEDH)	x		x	
Fazer o diagnóstico e propõe ações específicas para enfrentar problemas de evasão, repetência (PNDH-3, fl. 218)	x		x	
Prever formas de avaliar o processo de desenvolvimento do PPP	x		x	
Âmbito 5 – Ambiente escolar e políticas de implementação dos DH na escola Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar (PMEDH)	x		x	
Elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, assédio, abuso sexual e punições corporais, incluindo procedimentos para resolução de conflitos e para lidar com a violência e a intimidação; inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar (PMEDH, PNDH, ECA)	x			x
Elaborar carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores (PMEDH)	x		x	
Implementar políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades (PMEDH)	x		x	
Reconhecer e celebrar as conquistas em DH através de festividades, prêmios e recompensas (PMEDH)	x		x	
Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar (PNDH)		x	x	
Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao *bullying* (PNDH)	x		x	

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa, (PNDH-3)	x		x	
Criar mecanismos de denuncias de violências (PNDH-3)	x		x	
Âmbito 6 – Direitos e participação dos estudantes na escola Dimensões da EDH: Práticas e Consciência cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (ECA)	x		x	
Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (ECA)	x		x	
Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores (ECA)	x			x
Assegurar o direito de organização e participação em entidades estudantis (ECA)	x		x	
Assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (ECA)		x		x
Estimular os/as estudantes para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva, a fim de organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses (DNEDH, PNEDH, e PNDH-3, PMEDH)	x		x	
Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (ECA)		x		x
Criar oportunidades para os estudantes expressarem a sua opinião, responsabilidades e participação na tomada de decisões, em função da sua idade e do desenvolvimento de suas capacidades (PMEDH)	x		x	
Âmbito 7 – Formação e participação docente na escola Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Viabilizar a educação e desenvolvimento profissional contínuo em conteúdo e metodologia de EDH (PMEDH, Relatório III, PNDH3)	x		x	
Estimular a formação docente para a implementação do ECA nas escolas (PNEDH)	x		x	
Estimular a formação docente em temáticas variadas (PNDH-3)	x		x	
Estimular trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre o ensino dos DH (Relatório III)	x		x	
Criar oportunidades para desenvolver e aplicar práticas recomendadas novas e inovadoras no ensino dos direitos humanos (PMEDH0)	x		x	
Prever a participação docente na discussão e elaboração de normas/regras (PNEDH)	x		x	

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Âmbito 8 – Suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH **Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã**				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Fazer uso de sites na Web relacionados à EDH (PMEDH)	x		x	
Desenvolver programas de aprendizagem à distância ligados às escolas (PMEDH)	x		x	
Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH (PMEDH)	x		x	
Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso (PMEDH)	x		x	
Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos (PMEDH)	x		x	
Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de educação em direitos humanos entre educadores e entre estudantes, entre docentes e entre instituições (PMEDH)	x		x	
Estabelecimento de redes de contato e cooperação entre os diversos agentes educadores e de formação profissional com mecanismos para compartilhar as boas práticas, incluindo rede de educadores em DH em níveis local, nacional e internacional (PMEDH)	x		x	
Âmbito 9 – Participação da família e da comunidade **Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã**				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, através de organizações de representantes de pais (PMEDH, ECA)	x		x	
Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos do adolescente e sobre os principais princípios da EDH (PMEDH, PNEDH)	x		x	
Envolver pais em iniciativas e projetos de educação em direitos humanos (PMEDH, SEDUC)		x	x	
Promoção da articulação entre família, sociedade e Estado para fortalecer a rede social de proteção que garante a efetividade de seus direitos (PNDH3)		x		x
Elaborar conjuntamente projeto político pedagógico (DNEDH)	x		x	
Participação da comunidade local em festividades (PNEDH)	x		x	
Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em direitos humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas "Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano" e "Serviço Civil Voluntário" (PNDH-3)		x		x
Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (PMEDH, PNEDH)	x		x	
Promover projetos, oficinas e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de DH (PMEDH)	x			x

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Promover a participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos (DNEDH)	x		x	
Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros (DNEDH)	x		x	
Construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos (PNEDH)	x		x	
Fazer a mediação (palestras, discussões) entre produções culturais (filmes, livros, músicas) e a comunidade local	x		x	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações

Os dados revelam que, em relação aos valores, presentes no âmbito 1 (Princípios e valores relativos à EDH), observa-se que a maioria dos critérios foram estabelecidos. Os dois centros CASA mencionam: valorização e respeito às diferenças, enfrentamento aos preconceitos, laicidade, tolerância, cooperação e identidade. Apenas o centro CASA 1 menciona solidariedade. De maneira geral, essa dimensão da EDH está representada nos PPPs. Chama a atenção a não menção nos dois centros CASA quanto à dignidade humana, a igualdade e a democracia. No que tange aos DH, é importante ressaltar que o "universalismo da tríade" corresponde à liberdade, igualdade e fraternidade, sendo estes pressupostos da democracia (VIOLA; PIRES, 2016, p. 277).

Em relação aos conteúdos, presentes no âmbito 2 (Conteúdos e conceitos relativos aos DH) verificam-se em metade dos critérios estabelecidos, no centro CASA 1, e pouco menos da metade, no CASA 2. A formação para a cidadania é mencionada pelos dois centros CASA, além da sustentabilidade socioambiental. Vale ressaltar que apenas o CASA 1 mencionou justiça e que nenhum dos centros menciona democracia, além do conceito e da história dos DH. Isso demonstra que conteúdos específicos dos DH estão pouco presentes.

Em relação às metodologias, presentes nos âmbitos 3 e 4 (Currículo, metodologias, avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH) verificam-se que os dois centros CASA mencionam: currículos com especificações regionais e locais, inclusão de temas diversificados, equidade de gênero, grupos de diversidade étnica e projetos de valorização das diversidades. Os dois centros CASA não mencionam: história e cultura indígena, exemplos de discriminação,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

discussão do ECA, métodos de aprendizagem de experiência, métodos e projetos quanto a realidade dos adolescentes, avaliação e ensino conforme a EDH, avaliação com métodos e princípios de DH, aprendizagem socioafetiva entre os adolescentes, discussão dos critérios de avaliação com os alunos, aprendizagens não formais e informais relevantes, ações para o enfrentamento de evasão e repetência, e avaliar o PPP. Apenas o CASA 2 menciona discussão dos DH, utilização da mídia, diferentes linguagens e avaliação dos alunos para replanejar as aulas. Somente o CASA 1 menciona história e cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que os centros CASA possuem um eixo étnico-racial, porém neste nada menciona sobre discriminação e sobre a história e a cultura indígena. O centro CASA 2 apenas mencionou que a etnia predominante dos adolescentes do centro é afrodescendente.

Importante salientar que a realidade do adolescente é apenas mencionada nos PPP-CASA quando visa ao retorno do adolescente à sociedade. Assim, observamos que, muitas vezes, há menção ao futuro e não ao presente vivenciado pelo adolescente no centro de internação CASA.

Em relação à formação para a cidadania, a qual está presente em todos os âmbitos, haja vista que é um conteúdo transversal e interdisciplinar, deve estar presente no cotidiano escolar, por meio do respeito aos princípios e aos valores democráticos, e havendo conteúdos e atividades que favoreçam o exercício da cidadania.

Em relação às práticas, presentes nos âmbitos 5 a 9 (implementação dos DH, participação dos estudantes, dos docentes, da família e da comunidade e aprendizagem no desenvolvimento da EDH), observa-se que os dois centros CASA mencionam: assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, respeitar e ter acesso à cultura, articulação entre família, sociedade e Estado, e programas voltados aos estudantes de 15 a 18 anos para complementação educacional.

Abordam o respeito aos valores culturais de forma abstrata e não concreta com a realidade dos adolescentes, sendo que a realidade do adolescente é apenas vivível quando se trata do perfil do adolescente e do PIA.

Os dois Centros CASA não mencionaram: atmosfera democrática, elaboração de carta de direitos e responsabilidades, políticas de não discriminação, festividade referente aos DH, enfrentamento ao *bullying*, justiça restaurativa, mecanismos de denúncias, igualdade de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

condições, contestação de critérios avaliativos, entidades estudantis, protagonismo juvenil, participação dos estudantes na tomada de decisão, participação ativa dos pais na escola, conscientizar os pais sobre os direitos dos adolescentes, elaboração conjunta do PPP, festividades e ações em DH com a comunidade, implementação de experiências de interação da escola, parcerias com a comunidade e produções culturais, nenhum dos critérios do âmbito 7 e 8, que condizem com a formação e participação docente na escola e o suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH.

Vale ressaltar que o código de conduta para uma escola livre de violência é mencionado pelos centros CASA como "Cultura da Paz", visando estimular os adolescentes à empatia, com estratégias para o enfrentamento das situações de conflito e violência. Já a carta de direitos e responsabilidades não é mencionada nos centros CASA.

No que tange aos DH, é importante ressaltar que a prática de DH tem como seu fundamento central a participação ativa e crítica do estudante e de toda a comunidade escolar, porém isso não é abordado em nenhum dos dois documentos CASA analisados. Vale ressaltar que o PPP é o documento norteador de cada centro CASA, conforme suas especificidades e sua realidade, mas, para isso, necessita da construção conjunta, para o sentimento de pertencimento e para a efetivação da participação ativa dos adolescentes e da comunidade, tendo em vista que o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento e deve possuir uma formação para a cidadania.

De maneira geral, observa-se que os centros CASA 1 e 2 mencionaram os critérios em quantidades semelhantes, inclusive aparentando haver um padrão entre os PPPs analisados.

Em relação ao nosso terceiro objetivo: analisar quais âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos analisados, notamos que a menção aos critérios apresenta maior enfoque nos valores da EDH. Os âmbitos menos abordados são os relacionados aos conteúdos de EDH e, em menor porcentagem, as metodologias de EDH. As práticas convergentes com a EDH são as menos presentes. E a ideia central da formação para a cidadania é contemplada, porém com poucos conteúdos específicos, metodologias e práticas da EDH.

Assim, para a compreensão da comparação relacionada aos PPPs, foi elaborado um quadro que contém as porcentagens gerais dos PPPs analisados, conforme os seus âmbitos. Cada âmbito é formado por um número variável de critérios, assim sendo, as porcentagens foram calculadas a partir do número de critérios de cada âmbito.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 3 – Porcentagem dos critérios contemplados em cada âmbito

	CASA 1	CASA 2
Âmbito 1- Princípios e valores relativos aos DH	72,72%	63,63%
Âmbito 2 - Conteúdos e conceitos relativos aos DH	50%	33,33%
Âmbito 3 - Currículo e metodologias	37,50%	56,25%
Âmbito 4 - Avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH	0%	11,11%
Âmbito 5 - Ambiente escolar e políticas de implementação dos DH na escola	11,11%	11,11%
Âmbito 6 - Direitos e participação dos estudantes na escola	25%	37,50%
Âmbito 7- Formação e participação docente na escola	0%	0%
Âmbito 8 - Suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH	0%	0%
Âmbito 9 - Participação da família e da comunidade	23,07%	23,07%

Fonte: elaborado pelas autoras

É importante destacar que os PPP-CASA nada mencionaram quanto aos critérios elencados pela pesquisadora: formação e participação docente na escola, e o suporte de ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH, ou seja, não há formação continuada com temáticas atuais e variadas, e nem mesmo o uso da tecnologia.

Os PPP-CASA mencionam apenas aspectos relacionados à educação quanto à seriação (anos escolares), ao vínculo institucional dos professores que atuam na escola (docentes da rede estadual de ensino), mencionam a fundamentação legal, a educação profissional dos adolescentes (sob o título "atenção pedagógica"), juntamente com a temática da cultura, esporte e lazer.

Os PPP-CASA trazem a palavra "direitos" sempre junto com a palavra "deveres" ou "responsabilidades", um exemplo: "sistema de garantia de direitos, assim como sua responsabilização nas situações de conflito com a lei".

Observamos que os PPP-CASA pouco mencionam a educação prestada na instituição. Entendemos que pode ser por conta da parceria que há com a Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP), mediante as escolas vinculadoras. Acreditamos que, por ser um Plano Político-Pedagógico, deveria constar o detalhamento das especificidades da educação na instituição. Essa articulação poderia ser interessante e importante para uma educação mais ampla e coerente, de maneira que ambas se complementassem.

A partir dos dados apresentados podemos afirmar que a reflexão sobre a incorporação de princípios, valores e práticas concernentes à Educação em Direitos Humanos ainda têm um

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

longo caminho a ser percorrido nas instituições socioeducativas. Vale ressaltar que a dificuldade para acessar um documento, no caso os PPPs, que deveriam ser de acesso público no que concerne aos seus fundamentos, objetivos e metodologias educativas, apenas dificulta a incorporação da EDH, limitando pesquisadores e educadores que gostariam de contribuir para as discussões sobre a educação desenvolvida nestas instituições; educação, esta, que é de interesse de toda a sociedade.

Referências

ANTÃO, R. C. N. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade**. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-145037/pt-br.php . Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF, 1940. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. Brasília, DF, 1941. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Constituição Federal (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS E CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.** Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. 2006b. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. Conselho Nacional DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF: Conanda, 2006c. Disponível em: https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/96893dae-3b51-4e4c-9d04-1297d2045217.pdf Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 59/2009. Lei n° 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3.. 2. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622 Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012b, Seção 1. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos . Acesso em 20 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm Acesso em 20 out 2021.

JUNQUEIRA, I. C. **Ato Infracional e Direitos Humanos. A internação de adolescentes em conflito com a lei**. Campinas: Servanda, 2014.
MONTEIRO, A. Apresentação da Coleção. In: CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra, 1948. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Ratificada pelo Brasil em 1998. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf . Acesso em 20 out 2021.

SÃO PAULO. Fundação CASA. **Portaria nº 366/2015.** Escola Nacional de Socioeducação – ENS, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. São Paulo, 2015. Disponível em: https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/legislacao/ Acesso em 20 out 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. Rev. e atual. 5 reimpressão. Ed. Cortez. São Paulo, 2007.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH.** Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por Acesso em 20 out 2021.

Submissão em: 29-10-2021
Aceito em: 04-01-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS DCNs: o potencial da pedagogia jurídica clínica

Fernanda Brandao Lapa[1]
Sirlei de Souza[2]
Maria Clara Petry[3]

Resumo: Este artigo visa defender a educação clínica em direitos humanos (EDH) como uma teoria e prática pedagógica estratégica para o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e profissionais. Essas habilidades para profissionais da área jurídica estão previstas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito no Brasil, aprovadas em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação. O Estado brasileiro, desde 2003, vem estabelecendo políticas de ensino-aprendizagem sobre direitos humanos, por meio da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi responsável pela elaboração da principal política pública nacional no tema: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O PNEDH possui um eixo específico destinado ao ensino superior e ainda outro, específico para o ensino de profissionais da área do Direito. Primeiramente, este trabalho apresenta uma breve trajetória sobre a política de EDH no país e em seguida como essa política influenciou e influencia os cursos brasileiros de Direito. Depois, debate quais competências e habilidades específicas, previstas nas novas DCNs do Direito, se relacionam com temáticas transversais de direitos humanos, como temas étnico-raciais, de gênero e diversidades. Para terminar, resultados de uma avaliação realizada com estudantes da clínica jurídica de direitos humanos do curso de Direito da Universidade da Região de Joinville (Univille) são descritos, a fim de demonstrar como estudantes de Direito percebem o potencial da pedagogia clínica para o desenvolvimento de competências e habilidades nas carreiras jurídicas.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Clínicas Jurídicas. Diretrizes Curriculares Nacionais. Competências.

HUMAN RIGHTS EDUCATION AND THE DCNs: the potential of clinical legal pedagogy

Abstract: This article aims to defend the clinical human rights education (HRE) as a theory and a strategic pedagogical practice for the development of personal, relational and professional skills. These abilities for legal professionals are foreseen in the new National Curricular Guidelines (DCN) for Law courses in Brazil, approved in December 2018 by the Ministry of Education. The Brazilian State, since 2003, has been establishing teaching-learning policies on human rights, starting with the creation of the National Committee for Human Rights Education, which was responsible for drafting the main national public policy on the subject: the National Plan for Human Rights Education (PNEDH). This Plan has a

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre e Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta e coordenadora da Clinica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (Univille). Titular da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. E-mail de contato: flapa@iddh.o

[2] Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta na Universidade da Região de Joinville (Univille). Membro do grupo de pesquisa Cidade, Cultura e Diferença; membro da Clínica de Direitos Humanos da Univille. E-mail de contato: sirlei.souza@univille.br

[3] Graduanda em Direito pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Pesquisadora da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. E-mail para contato: mariaclarapetry12@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

specific axis for University Education and another one for the Education of Law professionals. Firstly, this paper will present a brief trajectory of the HRE policy in the country and then how this policy has influenced and influences Brazilian Law courses. Thereafter, will be discussed which specific competences and skills, foreseen in the new DCNs of Law, are related to transversal themes of human rights, such as racial ethnic, gender and diversity. Finally, the results of an assessment conducted with students at the human rights legal clinic at the Law School of the University of Joinville (Univille) will be described, in order to demonstrate how Law students perceive the potential of clinical pedagogy for the development of competences and skills in legal careers.

Keywords: Human rights education. Legal Clinics. National Curricular Guidelines. Competences.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LAS DCNs: el potencial de la pedagogía jurídica clínica

Resumen: Este artículo tiene como objetivo defender la educación clínica en derechos humanos (EDH) como teoría y práctica pedagógica estratégica para el desarrollo de habilidades personales, relacionales y profesionales. Estas habilidades para los profesionales del derecho están previstas en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de Derecho en Brasil (DCN), aprobadas en Diciembre de 2018 por el Ministerio de Educación. El Estado Brasileño, desde 2003, viene estableciendo políticas de enseñanza-aprendizaje en derechos humanos, con la creación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, que fue responsable de la elaboración de la principal política pública nacional en la materia: el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH). Este Plan EDH tiene un eje específico para la Educación Superior y otro, específico para la formación de los profesionales del Derecho. Primero, este trabajo presentará una breve trayectoria sobre la política de EDH en el país y luego cómo esta política ha influido e influye en los cursos de Derecho brasileños. Luego, discutiremos qué capacidades y habilidades específicas, previstas en las nuevas DCNs están relacionadas con cuestiones transversales de derechos humanos, como cuestiones étnicas, raciales, de género y de diversidad. Finalmente, se describirán los resultados de una evaluación realizada con estudiantes de la clínica jurídica de derechos humanos de la carrera de Derecho de la Universidad de la Región de Joinville (Univille), con el fin de demostrar cómo estudiantes de Derecho perciben el potencial de la pedagogía clínica para el desarrollo de capacidades y habilidades en carreras legales.

Palabras-clave: Educación en derechos humanos. Clínicas Jurídicas. Directrices Curriculares Nacionales. Habilidades.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a formação jurídica à luz da educação clínica em direitos humanos (EDH) como um processo educativo que envolve uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e profissionais.

Para pensar educação no Brasil pelo viés da EDH, que compreende participação,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

autonomia do estudante, interação dialógica, conhecimento crítico da realidade, ação colaborativa e intervenção cidadã, é importante retomar as reflexões provocadas por Paulo Freire ao longo de sua trajetória como teórico da educação. O autor destaca uma questão essencial para a relação da aprendizagem: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 13). É nessa perspectiva que a metodologia da pedagogia jurídica clínica, objeto de análise do presente estudo, se pauta.

A defesa que fazemos da EDH como uma teoria e prática pedagógica estratégica na formação de juristas se funda, entre outras questões, no fato de acreditarmos na força catalisadora da metodologia participativa. Compreender o processo de aprendizagem como momentos efetivos de construção de autonomia de educandas/os passa pelo que Freire (1996) trouxe como indicativo para se romper com a "educação bancária". Em seu entendimento, "ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível" (FREIRE, 1996, p. 14). Nesse processo, o autor afirma que uma das ações fundamentais do desenvolvimento de uma "prática educativo-crítica" é propiciar condições para que o educando experiencie o "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos" (FREIRE, 1996, p. 22).

Uma das pedagogias atuais que têm como pilares a autonomia e a reflexão crítica é a pedagogia jurídica clínica, que a cada dia cresce nas universidades brasileiras, após sua abertura nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Direito, em 2018. Um dos pontos-chave da metodologia da pedagogia jurídica clínica é a perspectiva da aprendizagem provocada pelo mundo concreto, que preconiza o desenvolvimento do educando pela problematização das questões da vida, do diagnóstico de situações inquietantes para si e para sua comunidade e da pesquisa dialógica ancorada na busca por resoluções de problemas sociais, políticos e ligados à cidadania.

Essa metodologia é também impulsionada pelas reflexões de Freire (1987) quando nos convida a pensar que ensinar e aprender exige a "apreensão da realidade", isto é, uma leitura de mundo que seja capaz de nos preparar para intervir na realidade, "tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela"

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(FREIRE, 1987, p. 40). Mobilizadas/os por essas reflexões sobre o desenvolvimento do sujeito que aprende, problematizamos as competências e habilidades que estão previstas nas novas DCNs para os cursos de Direito no Brasil para a formação de profissionais da área jurídica, aprovadas em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação.

O Estado brasileiro, desde 2003, vem estabelecendo políticas de ensino-aprendizagem sobre direitos humanos, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi responsável pela elaboração da principal política pública nacional no tema: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Esse PNEDH possui um eixo específico destinado ao ensino superior e ainda outro, específico para o ensino de profissionais da área do Direito.

Primeiramente, este trabalho apresenta uma breve trajetória sobre a política de EDH no país e em seguida como essa política influenciou e influencia os cursos brasileiros de Direito. Depois, debate quais competências e habilidades específicas, previstas nas novas DCNs do Direito, se relacionam com temáticas transversais de direitos humanos, como temas étnico-raciais, de gênero e diversidades. Para finalizar, resultados de uma avaliação realizada com estudantes da clínica jurídica de direitos humanos do curso de Direito (ClínicaDH) da Universidade da Região de Joinville (Univille) são descritos, a fim de demonstrar como estudantes de Direito percebem o potencial da pedagogia clínica para o desenvolvimento de competências e habilidades nas carreiras jurídicas.

A educação clínica em direitos humanos no Brasil

Em 1996, o Estado brasileiro lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse primeiro programa foi um grande avanço para a construção da política pública em direitos humanos no país, mas nesse momento deu grande enfoque apenas para os direitos civis e políticos. Para ajustar isso, em 2002, foi lançado o PNDH-2, que incorporou os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, reforçando os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos[4].

[4] "A universalidade dos direitos humanos consiste na atribuição desses direitos a *todos* os seres humanos, não

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em 2009 se lançou a terceira edição do programa, o PNDH-3, que resultou de uma grande articulação entre ministérios e a participação da sociedade civil e que orienta o Poder Executivo, entre outros responsáveis, na elaboração de políticas públicas no tema direitos humanos. Esse programa nacional foi resultado da 11.ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, com a participação de 14 mil pessoas, e reúne 519 ações, distribuídas em seis eixos orientadores transversais:

1. Interação democrática entre Estado e sociedade civil;
2. Direitos humanos e desenvolvimento;
3. Universalização dos direitos em um contexto de desigualdades;
4. Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência;
5. *Educação e cultura em direitos humanos*;
6. Direito à memória e à verdade.

O quinto eixo orientador desse programa se refere especificamente à EDH como tema estratégico; está dividido em cinco diretrizes e 11 objetivos, abrangendo a EDH no ensino formal, não formal, serviço público e meios de comunicação. Esse eixo foi criado com o objetivo principal de provocar políticas públicas a fim de promover:

> O desenvolvimento de processos educativos com o objetivo de consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. Trata da necessidade da formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência (BRASIL, 2009, p. 32).

Mesmo com os primeiros PNDH, o 1 e o 2, reconhecendo o compromisso com a Década da Educação para os Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), somente em 2003, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), para: elaborar e monitorar o PNDH; dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas; e sugerir ações de formação, capacitação, informação,

importando nenhuma outra qualidade adicional, como nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, entre outras. [...] A indivisibilidade consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos possuem a *mesma* proteção jurídica, uma vez que são essenciais para uma vida digna. [...] A interdependência ou inter-relação consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos contribuem para a realização da dignidade humana, *interagindo* para satisfação das necessidades essenciais do indivíduo, o que exige, novamente, a atenção integral a todos os direitos humanos, sem exclusão" (RAMOS, 2014, p. 89-91, grifo do original).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

comunicação, estudos e pesquisa na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades[5].

O CNEDH, diante de suas atribuições, apresentou em 2003 uma primeira versão do PNEDH e realizou uma consulta a organizações governamentais e não governamentais. Pela pressão internacional do próprio plano de ação do Programa Mundial para Educação dos Direitos Humanos (2005-2009), em 2006, saiu a versão final do plano nacional, sendo o primeiro da América Latina a ser elaborado nessa temática, servindo, no momento e na atualidade, de exemplo para outros países[6].

Segundo o PNEDH do Brasil, a EDH é compreendida como:

> Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2007, p. 25).

O PNEDH está dividido em cinco áreas de atuação:

- a educação básica;
- a educação superior;
- a educação não formal;
- a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança;
- a educação e a mídia.

Para se somar a essa política pública, em 2012, foram estabelecidas as DCNs para a Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional Pleno de Educação, do Ministério da

[5] O CNEDH foi criado por meio da Portaria n.º 98, de 9 de junho de 2003, da antiga Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

[6] Os países da América que possuem um plano nacional desse tipo são: Bolívia, Colômbia, Equador e Paraguai. Argentina e Uruguai estão em processo de elaboração. Interessante destacar que está sendo pensado um Plano Regional de Educação em Direitos Humanos para o Mercado Comum do Sul (Mercosul), a fim de concentrar políticas de integração regional. Mais informações sobre esse e os outros planos disponíveis em: http://www.iddh.org.br/v2/biblioteca/relatorios. Acesso em: 5 nov. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação, por meio da Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. As diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições e reconhecem a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação.

O objetivo central da EDH, segundo as diretrizes, é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global[7]. As DCNs para a Educação em Direitos Humanos reforçam a necessidade de se valorizar e reconhecer as diversidades e as realidades específicas para uma educação plural e inclusiva:

> A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade, deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor (BRASIL, 2009, p. 25).

Podemos verificar que, para auxiliar a inserção da EDH nas universidades, de maneira especial nos cursos de Direito, novas pedagogias vêm sendo desenvolvidas. Tanto as diretrizes quanto o eixo relativo ao ensino superior do PNEDH fortalecem a importância do ensino dos direitos humanos de forma transversal em todas as áreas de conhecimento das universidades.

As novas DCNs no Direito: competências e habilidades

Ao iniciar a discussão da inclusão dos temas de direitos humanos nos cursos de Direito, faz-se necessário primeiramente problematizar os tempos atuais. O século XXI tem se mostrado desafiador e complexo, seja do ponto de vista do recrudescimento da política global, seja do aumento da desigualdade social, seja ainda das conturbadas questões envolvendo o papel da ciência e dos processos educativos na contemporaneidade.

Boaventura de Souza Santos (2010) afirma, refletindo sobre o caráter "abissal do pensamento moderno", que separa hierarquicamente o suposto pensamento válido dos demais, que é preciso caminhar na direção da existência de um pensamento científico capaz de abarcar a diversidade intelectual humana. Ele chama a atenção para a importância da ciência na

[7] Para mais informações sobre os documentos jurídicos nacionais e internacionais da educação em direitos humanos, ver: Lapa (2014).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compreensão da realidade complexa que se coloca nesse milênio, como produtora do conhecimento e de novas práticas sociais. Para o autor:

> Só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido ao seu futuro (SANTOS, 2006, p. 17).

Atualmente nos cursos de Direito no Brasil e ao redor do mundo, novas formas de pedagogia têm surgido para enfrentar os desafios "das incertezas" e das "complexidades", como denomina Edgar Morin (2002) quando afirma que o modelo de ensino disciplinar de "retalhamento das disciplinas" não dá mais conta de "apreender 'o que é tecido junto'". Morin, quando se refere à "globalidade" contemporânea, diz:

> Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (2002, p. 14).

Esses desafios que permeiam o debate sobre o ensino do Direito não são novos e sempre acabam intensificando-se durante a aprovação de novas DCNs, como as últimas, aprovadas em 2018, por meio da Resolução CNE/CES 5/2018 (BRASIL, 2018). Uma das principais mudanças nas novas DCNs foi a inserção do artigo 4.º, específico sobre as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas por estudantes do Direito[8]. A nova redação substituiu as expressões

[8] "Art. 4.º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:
I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com o objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

genéricas de habilidades e competências por competências cognitivas, instrumentais e interpessoais e, ainda, destacou em alguns dos seus 14 incisos a importância dos direitos humanos para uma formação jurídica integral.

Uma primeira dificuldade existente é a diferenciação entre competência e habilidade. Em artigo veiculado em 2003 intitulado "Ensino jurídico: entre a competência e a habilidade", Marco Abílio Domingues já discutia o fato de no Brasil o ensino jurídico ter historicamente sido implantado e conduzido por um modelo autoritário e, segundo seu entendimento, apesar das "resistências" naquele momento, passava por uma transformação caminhando para o "paradigma da competência, como objeto de ensino, para somar-lhe a habilidade". Segundo Domingues (2003, p. 74), "afora a informação técnico-jurídica, o ensino do Direito deve contemplar uma formação integral do bacharelando [...] que inclua tanto a competência do conhecimento jurídico quanto as habilidades necessárias para a aplicação desse conhecimento".

Naquele momento o autor problematizava o fato de haver certa dificuldade de compreensão do que são competência e habilidade e indicava seu entendimento para o ensino jurídico:

> Propomos por competências no ensino do Direito o conjunto de conhecimentos acerca do conteúdo, especificamente do conteúdo jurídico, incluindo o conhecimento da legislação, da doutrina, da jurisprudência e de outras fontes. Nesse sentido, o conhecimento pode ser associado ao saber pertinente às informações de conteúdo das disciplinas e do Direito. [...] Com relação às habilidades arriscamos propor que sejam tratadas como o saber fazer. A partir de então, podemos incluir como habilidades o saber aplicar e renovar o conhecimento, de maneira a ter autonomia na aplicação da competência adquirida. Vale dizer, dotar o bacharel de independência na renovação do conhecimento, e com esta capacidade estar preparado para renovar por si o conteúdo do Direito. Equivaleria à produção criativa do Direito (DOMINGUES, 2003, p. 77).

Para o autor, os tempos mudaram e já no começo do século XXI, com a chegada de um público diferenciado à universidade, novas personagens de classes sociais até então excluídos

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos" (BRASIL, 2018).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do mundo acadêmico passaram a acessar no Brasil o ensino superior, provocando uma nova postura na docência e novas metodologias de ensino-aprendizagem. Conforme Domingues (2003, p. 79): "O professor aprende junto com o aluno; busca facilitar o aprendizado; diagnostica métodos facilitadores do aprendizado; e exerce o poder democraticamente". Nessa perspectiva, o aluno incorpora um novo papel, "de agente passivo, [...] assume a condição de agente ativo do aprendizado, desenvolvendo habilidades e ao mesmo tempo acumulando competências (conhecimento)" (DOMINGUES, 2003, p. 79).

Desde o início do século XXI, novas pedagogias têm surgido para inovar e possibilitar o desenvolvimento de competências que valorizam essa aprendizagem ativa, e uma delas foi a pedagogia jurídica clínica. A abertura recente para a inclusão dessa pedagogia nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Direito foi a descrição da expressão *clínicas* no artigo 7.º das novas DCNs[9].

Lapa (2019) analisa a história do surgimento das clínicas na educação jurídica, bem como seu desenvolvimento no Brasil, discutindo as possibilidades metodológicas de implantação da pedagogia clínica como meio de desenvolvimento das competências cognitivas (conhecer), instrumentais (saber-fazer) e interpessoais (ação refletida). A pedagogia jurídica clínica surgiu para potencializar o desenvolvimento de competências importantes para profissionais do Direito no século XXI.

Entre as diversas competências expressas no artigo 4.º das novas DCNs que podem ser desenvolvidas durante o curso de Direito, destacam-se neste artigo as que mais podem ser percebidas por estudantes por meio da pedagogia jurídica clínica, conforme demonstrado nas próximas seções e pelo Anexo 1.

1. Trilha metodológica

Nesta seção, traçamos o percurso metodológico para a coleta dos dados analisados no artigo. Por meio de processos avaliativos realizados com estudantes da ClínicaDH do curso de Direito da Univille nos anos de 2020 e 2021, pudemos analisar suas expectativas iniciais e suas

[9] "Art. 7.º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos" (BRASIL, 2018).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

impressões após o semestre letivo. O levantamento dos dados ocorreu com 34 acadêmicas/os do último ano (9.º e 10.º semestres) de 2021, por ora nomeadas/os em ordem numérica, de 1 a 34 (conforme Anexo 1).

As referidas avaliações foram colhidas no ambiente educacional virtualizado, em decorrência da pandemia. Por isso, são visíveis os impactos do distanciamento social em atividades em equipe e com o público externo. A apresentação dos dados dá-se na próxima seção, primeiramente por meio da análise quantitativa acerca das competências que estudantes da ClínicaDH esperavam desenvolver ao iniciarem a disciplina. Em seguida, suas percepções finais do processo de ensino-aprendizagem são identificadas numa abordagem qualitativa dos depoimentos descritos em autoavaliações redigidas ao final do processo avaliativo.

Ao serem introduzidos na ClínicaDH, as/os estudantes responderam a perguntas acerca de suas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal no decorrer do semestre. Em tal oportunidade, constatou-se que 79,4% delas/es esperavam aprimorar sua habilidade de oratória, comunicação e escrita; 64,7% visavam melhorar a capacidade de trabalhar em equipe; 52,9% buscavam evoluir em termos de raciocínio crítico; 17,6% pretendiam desenvolver técnicas de mediação; e 8,8% projetavam aperfeiçoar as habilidades de organização e gerenciamento de prazos.

Ao final do período letivo, mediante autoavaliações por parte das/os discentes, foi possível observar o alcance não apenas das competências almejadas, mas também o desempenho de novas aptidões. Aliás, conforme discorreu a acadêmica 16, as expectativas foram cumpridas e até superadas, porque na clínica pôde "*exercitar várias habilidades que até o momento não tinha exercitado da melhor forma no curso de Direito, como o pensamento crítico, o trabalho em grupo, a oratória e a pesquisa*".

Em seguida, os dados são analisados a fim de demonstrar os potenciais impactos da pedagogia jurídica clínica no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e relacionais para estudantes de cursos de Direito.

Impactos da pedagogia jurídica clínica

A pedagogia jurídica clínica tem se mostrado eficaz para desenvolver competências

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

exigidas para as profissões jurídicas. Por isso, é notório o aumento no número de clínicas jurídicas em diversas regiões do mundo, independentemente do sistema jurídico (anglo-saxão ou romano-germânico). Desde então, a educação clínica tem sido alvo de debates por visar transformar e/ou complementar a pedagogia jurídica tradicional, geralmente focada em aulas expositivas, leitura de códigos, memorização e centrada basicamente no professor. Como sustenta Huerta (2007, p. 6, tradução livre):

> O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de litígio etc. É um modelo transformador do ensino tradicional do Direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras.

Importante destacar que houve impactos em relação às aulas virtualizadas, como se depreendeu dos relatórios produzidos pelos acadêmicos. Salientam-se alguns deles, como a limitação do desempenho de algumas competências, tais como a comunicação e as intervenções extrajudiciais, "*especialmente porque não foram realizadas visitas presenciais em órgãos públicos nem reuniões com as pessoas envolvidas*", como apontou a acadêmica 1.

Assim, os discentes, em geral, reconheceram impasses oriundos do distanciamento social nos momentos de intercâmbio de conhecimento com os demais colegas, clientes e terceiros. Também, foram ressaltados os problemas com conectividade e energia elétrica, assim como o abalo mental e emocional, circunstâncias que atrapalharam o integral proveito de tudo que uma clínica jurídica pode oferecer.

No entanto, apesar dos obstáculos decorrentes da pandemia de Covid-19, a ClínicaDH mostrou-se uma saída para o desenvolvimento acadêmico em meio à virtualização das aulas. Nesse teor, discorrem Lapa, Loureiro e Francisco (2021, p. 173-174):

> As aulas virtualizadas das clínicas exercem um papel fundamental nesse momento. Ao passo que são um espaço de acolhimento, permitem a continuidade das aulas, considerando os aspectos de garantia de acesso e utilização das ferramentas virtuais, oferecem uma metodologia que permite o engajamento e comprometimento do/a estudante e possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias nesse nosso "novo mundo".

Desse modo, a ClínicaDH da Univille foi capaz de adaptar-se à nova realidade, proporcionando o desenvolvimento das habilidades propostas. Nesse viés, relata o aluno 22:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"*Para mim, este foi um semestre muito produtivo. Mesmo com toda a crise da pandemia mundial e a virtualização das aulas e encontros da clínica, pude desenvolver grande parte das habilidades desejadas no início do ano*".

Entre as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais já apresentadas anteriormente e instituídas pelas novas DCNs, identificamos quatro habilidades desenvolvidas que apareceram na maioria das avaliações: a oratória, o trabalho em equipe, as intervenções extracurriculares e o pluralismo cultural.

No tocante à oratória, os acadêmicos declararam, por reiteradas vezes, notável progresso, possibilitado pela didática da clínica, podendo-se extrair do relato da aluna 6: "*Em virtude das apresentações e encontros semanais, isso trouxe uma maior segurança para falar em público, bem como o desenvolvimento da oratória e comunicação*".

Já com relação ao trabalho em equipe, tópico presente em 30 dos 34 relatórios, a maioria dos alunos relatou experiência positiva. Aqueles que afirmaram descontentamento com os colegas de grupo reconheceram terem desenvolvido mediante a divergência a habilidade relacional. Assim, colheu-se do depoimento da aluna 34:

> *Em muitos momentos tive que iniciar a conversa com meu grupo sobre o nosso planejamento e nossas estratégias, assim como incentivar o andamento das atividades. Isso foi um desafio para mim, pois nem todas as pessoas do meu grupo possuem as mesmas habilidades e cada uma tem suas dificuldades e tempo de aprendizado. Com isso, também aprendi a ter mais paciência e respeito com o tempo das colegas, o que considero que agregou muito para o meu desenvolvimento pessoal.*

Corroborando com tal relato, o estudante 4 afirmou: "*Outra competência desenvolvida foi a do trabalho em equipe, pois esta pareceu ser uma das questões mais basilares do trabalho realizado pela clínica, que consiste na atuação coletiva*". Ainda, discorreu o aluno 10:

> *Notei a importância do trabalho em equipe e, no meu ponto de vista, torna-se um desafio quando cada integrante possui uma forma de interpretar os desafios, lidando com seus pontos de vista diferentes. Ao mesmo tempo, verifiquei que as diferenças nos ensinam muito e, neste aspecto, aprendi um pouco com cada integrante da equipe.*

Outrossim, destaca-se a satisfação dos alunos com o rendimento em competências além

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

daquelas esperadas, tais como a prática de intervenções extrajudiciais e o raciocínio estratégico, desenvolvidos mediante a tentativa de contato com órgãos estatais visando à resolução das problemáticas apresentadas. Nesse aspecto, narrou a acadêmica 19:

> *O fato de ter encaminhado vários ofícios para os mais diversos órgãos melhorou muito a comunicação formal escrita e viabilizou não apenas uma melhor visualização de como ocorre essa comunicação oficial na prática, como também a forma como ela é recepcionada por cada órgão.*

Nesse viés, o acadêmico 21 analisou positivamente a busca por alternativas além da judicialização habitual dos conflitos:

> *É uma experiência que recomendo para aquelas pessoas verdadeiramente interessadas na pesquisa relativa aos direitos humanos e também para aquelas que almejam desenvolver habilidades profissionais relacionadas com a adaptação de adversidades, bem como contato com órgãos públicos. É algo que transcende a prática profissional tradicional voltada ao processo civil ou penal dentro do judiciário.*

De outro norte, os alunos, em geral, assinalaram o impacto social provocado por intermédio das atividades da clínica, bem como o desenvolvimento da empatia e da receptividade ao pluralismo cultural e à diversidade, compreendendo que o trabalho desenvolvido pôde suscitar efeitos positivos na sociedade. É o que se extrai de alguns relatos como o da estudante 7:

> *Sair da bolha e ter pensamento crítico para entender que aquilo que o outro precisa não necessariamente é o que nós acreditamos que seja bom pra ele não é fácil, mas, com a clínica, eu pude desenvolver melhor isso, ter empatia e saber ouvir, para oferecer ao nosso parceiro aquilo que realmente era de sua necessidade.*

Além disso, a ClínicaDH também impulsiona o trabalho com a comunidade para além das atividades contenciosas tradicionalmente lecionadas no estudo do Direito, influenciando a mudança na abordagem dos problemas de outras camadas sociais e a participação efetiva na proteção aos direitos humanos. É o que se depreendeu da narrativa do aluno 17, ao afirmar que visa "*continuar neste caminho, principalmente por me sentir parte de um processo de*

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

transformação que pode gerar resultados benéficos a muita gente".

Isso confirma que a atuação de uma clínica jurídica não somente se caracteriza pelo amparo prestado à sociedade, mas também pelo desenvolvimento de competências por parte dos próprios acadêmicos, tais como habilidades cognitivas, instrumentais e relacionais, capazes de aprimorar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerações finais

Passadas quase duas décadas do lançamento do PNDH-1, a conjuntura revela que em relação a essa temática muito temos de avançar, uma vez que os retrocessos promovidos nos últimos três anos nos mostram que os direitos humanos no país estão extremamente ameaçados, exigindo que as forças progressistas caminhem juntas na recomposição de direitos fundamentais.

Por outro lado, no que diz respeito ao processo educacional formal, sobretudo no ensino superior, podemos considerar avanços significativos provocados pelas DCNs dos temas transversais, que exigiram a partir de 2004 que temas como direitos humanos, culturas indígenas e afro-brasileiras e questões ambientais fizessem obrigatoriamente parte do currículo acadêmico do ensino superior, desafiando instituições e professores/as a inserir de forma transversal e interdisciplinar tais temas em seus conteúdos programáticos.

Concernente à formação do jurista, os cursos de Direito do país, impulsionados a cada década pela mudança em suas DCNs, vêm perseguindo o propósito de oferecer uma formação mais humanística, plural e participativa. Nesse processo, fortalecido pela participação das entidades formadoras e das instituições públicas e privadas que recebem os recém-formados e balizado pela reflexão produzida por educadores preocupados com os direitos humanos, avançou-se significativamente na metodologia do ensino-aprendizagem das ciências jurídicas, considerando na última DCN, lançada em dezembro de 2018, as clínicas jurídicas como espaço potente de desenvolvimento da teoria e prática do futuro jurista.

A experiência desenvolvida na ClínicaDH do curso de Direito da Univille na última década vem demonstrando quão rica pode ser a experiência participativa e desafiadora das metodologias das clínicas jurídicas. Especialmente no estudo apresentado neste artigo, pôde-se

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

coroar, diante de todas as avaliações elaboradas pelos acadêmicos atuantes na ClínicaDH, entre 2020 e 2021, o sucesso da aplicação dessa pedagogia no curso de Direito para o desenvolvimento de diversas competências previstas no artigo 4.º das novas DCNs.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866> Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CES 5/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 122, 18 dez. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2020.

DOMINGUES, Marcos Abílio. Ensino jurídico: entre a competência e a habilidade. **Revista da Faculdade Campo Limpo Paulista**, Porto Alegre, v. 1, 2003. Disponível em: http://www.faccamp.br/new/arq/pdf/graduacao/cursos/bacharelados/direito/revista_faccamp_1.pdf#page=71. Acesso em: 5 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUERTA, Gabriela Rodriguéz. Prólogo. *In*: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (org.). **Enseñanza clínica del derecho:** una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: Itam, 2007. p. 5-7.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de direitos humanos no Brasil:** uma alternativa de formação em direitos humanos para os cursos jurídicos no Brasil. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: a inclusão das *clínicas* jurídicas na educação jurídica no Brasil. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação jurídica no século XXI:** as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 213-234.

LAPA, Fernanda Brandão; LOUREIRO, Sílvia Maria da Silveira; FRANCISCO, Jonathan Maicon. A virtualização do ensino jurídico clínico no Brasil em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. *In*: RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo; LAPA, Fernanda Brandão; LOUREIRO, Sílvia Maria da Silveira (org.). **Clínicas jurídicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2021. p. 171-191.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre a ciência revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Submissão em: 11-11-2021
Aceito em: 27-12-2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

Anexos

1. Planilha das competências esperadas;
2. Planilha das competências desenvolvidas.

Anexo 1. Planilha das competências esperadas

COMPETÊNCIAS ESPERADAS (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, ART. 4º)

Alunos	Escrita Jurídica (incisos I e II)	Oratória (inciso III)	Raciocínio Crítico (incisos IV e V)	Mediação (inciso VI)	Intervenções Extrajudiciais (inciso VIII)	Pluralismo Cultural (inciso X)	Manejo de Novas Técnologias (inciso XI)	Trabalho em Equipe (inciso XIII)	Organização
1		X	X					X	
2	X	X	X						
3		X							
4	X	X	X						
5		X							
6		X						X	
7	X			X				X	
8	X	X	X					X	
9	X		X						
10	X	X	X					X	
11	X	X							
12	X		X	X				X	
13		X	X					X	
14	X	X	X					X	
15	X	X	X					X	
16	X							X	
17	X	X	X					X	
18	X		X						
19	X							X	
20	X	X		X					
21	X	X						X	
22		X							
23	X	X	X					X	
24	X	X	X					X	
25	X		X					X	
26	X	X		X					
27	X	X	X						X
28	X	X	X	X				X	
29	X	X	X						X
30		X		X				X	
31	X	X						X	
32	X	X						X	
33	X	X						X	X
34	X	X						X	

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, ART. 4º)

Alunos	Escrita Jurídica (incisos I e II)	Oratória (inciso III)	Raciocínio Crítico (incisos IV e V)	Mediação (inciso VI)	Políticas Públicas (inciso VIII)	Pluralismo Cultural (inciso X)	Manejo de Novas Técnologias (inciso XI)	Trabalho em Equipe (inciso XIII)	Organização
1	X		X		X			X	
2						X		X	
3	X		X					X	
4								X	x
5						X	X	X	
6		X				X		X	
7		X	X			X		X	
8		X				X		X	
9					X	X		X	
10		X	X		X	X		X	
11		X							
12						X		X	X
13					X	X			
14	X	X	X					X	
15	X	X	X			X		X	
16		X	X		X	X		X	
17						X		X	
18	X	X	X		X			X	
19	X	X			X			X	
20		X						X	
21		X	X		X		X		
22		X			X	X		X	
23	X		X	X	X			X	
24	X		X					X	
25	X				X	X		X	
26		X				X		X	
27	X	X						X	
28		X						X	
29		X			X		X	X	
30		X							
31		X				X		X	
32						X	X	X	
33		X	X		X			X	X
34	X	X				X	X	X	

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA: uma reflexão sobre políticas autoritárias e espaço público à luz arendtiana

Rebeka Cristina Rosa Borges[1]
Rita de Cássia Souza Tabosa Freitas[2]

Resumo: Hannah Arendt dedica a sua produção teórica à reflexão sobre o cenário de crises que envolvem o mundo. A seara educacional, recorte teórico principal ao qual se dedica o presente estudo, apresenta-se, no contexto pós-moderno, de forma a estar em contato direto com as crises existente no cenário político, sendo esta crise educacional agravada, ainda, pela ascensão de movimentos neoconservadores na estrutura política brasileira. Nesse sentido, o objetivo geral ao qual se dedica a presente pesquisa perfaz em analisar em que medida o avanço de ações políticas autoritárias ocasionam a perda da função da escola frente à construção da cidadania sob a ótica da crise da educação no Brasil. O trabalho utiliza da abordagem qualitativa de dados, bem como os fenômenos são analisados a partir do método hipotético-dedutivo. O instrumento de coleta de dados foi demarcado pela análise e interpretação de produções científicas arendtiana e pelo uso da pesquisa de caráter bibliográfica, descritiva e exploratória. O arcabouço teórico configura o uso da técnica de análise de conteúdo. O uso da literatura arendtiana como estrutura básica para permite que a análise, de forma interdisciplinar, as áreas da Filosofia, Educação e o Direito. O olhar direcional ao exercício da pluralidade humana a partir das vivências no ambiente de transição, conceituado como o espaço escolar, faz com que possa perceber a ligação entre a ascensão de políticas com inclinação autoritárias e as crises na tradição, cultura, autoridade e do pensar.

Palavras-chave: Cidadania e Educação. Crise da Educação. Autoridade. Educação como Ação Política.

EDUCATION AND CITIZENSHIP'S CONSTRUCTION: a reflection about authoritarian policies and public space in an arendtian perspective

Abstract: Hannah Arendt dedicates her theoretical production to focusing on the perception of the scenario of crises that involve the world. The educational field, main theoretical framework to which this work is dedicated, it presents itself in the postmodern context to be in direct contact with the existing crises in the political scenario, the educational crisis is further aggravated by the rise of movements neoconservatives on the brazilian political structure. In this sense, the general objective to which this research is dedicated is to analyze to what extent the advance of authoritarian political actions lead to the loss of the school's role in the construction of citizenship from the perspective of the education crisis in Brazil. The work uses a qualitative data approach, as well as the phenomena are analyzed using the hypothetical-deductive method. The data collection instrument was defined by the analysis and interpretation of Arendtian scientific productions and by the use of bibliographical, descriptive and exploratory research. The theoretical framework configures the use of the content analysis technique. The use of Arendt's literature as a basic structure to analyze, in an interdisciplinary way, the areas of

[1] Graduanda em Direito pela Universidade de Pernambuco - *Campus* Arcoverde. Integrante do G-PENSE: Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias. E-mail: rebeka.borges@upe.br.
[2] Doutora em Filosofia pela UFPB. Mestra em Filosofia pela UFPB. Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Caruaru. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco, Bacharelado em Direito, Campus Arcoverde. Vice-líder do G-PENSE: Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias. E-mail: rita.freitas@upe.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Philosophy, Education and Law. The directional view at the exercise of human plurality from the experiences in the transitional environment, conceptualized as the school space, makes it possible to perceive the connection between the rise of authoritarian policies and the crises in tradition, culture, authority and thinking.

Keywords: Citzenship and Education. Education Crisis. Authority. Education as Political Action.

EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA: una reflexión sobre las políticas autoritarias y el espacio público a la luz de Arendt

Resumen: Hannah Arendt dedica su producción teórica a centrarse en la percepción del escenario de crisis que envuelven al mundo común. El campo educativo, principal marco teórico al que se dedica este trabajo, se presenta en el contexto posmoderno para estar en contacto directo con las crisis existentes en el escenario político, y esta crisis educativa se ve agravada por el auge de los movimientos neoconservadores sobre la estructura política brasileña. En este sentido, el objetivo general al que se dedica esta investigación se configura. Analizar en qué medida el avance de acciones políticas autoritarias provocan la pérdida de papel de la escuela en la construcción de ciudadanía desde la perspectiva de la crisis educativa en el Brasil. El trabajo utiliza el enfoque de datos cualitativos, así como los fenómenos se analizan mediante el método hipotético-deductivo. El instrumento de recolección de datos fue delimitado por el análisis e interpretación de las producciones científicas arendtianas y por el uso investigación bibliográfica, descriptiva y exploratoria. El marco teórico configura el uso de la técnica de análisis de contenido. El uso de la literatura arendtiana como estructura básica para permitir el análisis, de manera interdisciplinar, en las áreas de Filosofía, Educación y Derecho. La mirada direccional al ejercicio de la pluralidad humana desde las experiencias en el entorno transicional, conceptualizado como el espacio escolar, posibilita la comprender el vínculo entre el surgimiento de políticas de inclinación autoritaria y las crisis en la tradición, cultura, autoridad y pensamiento.

Palabras-clave: Ciudadanía y Educación. Crisis educativa. Autoridad. Educación como Acción Política.

Contornos iniciais sobre a percepção educacional arendtiana

Conceito criado por Cohen (1973) o pânico moral surge, propositalmente, não apenas no processo eleitoral brasileiro em 2018, como também nos próprios movimentos que antecederam as eleições, difundindo uma falsa percepção de pavor, como o Kit Gay, a URSAL e a doutrinação escolar comunista, que foram amplamente difundidas pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP). Arendt (2013a), em seus escritos sobre a função da mentira no meio político, retrata como a ação humana está intimamente ligada à sua ilimitada capacidade criativa. A capacidade de mentir (negar a verdade sobre os fatos) e a capacidade de agir (mudar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a realidade) estão relacionadas, pois fluem do imaginário humano e é da capacidade de ação que surge o cenário político.

Segundo o movimento, as educadoras e educadores não podem debater pontos que possam entrar com conflito com a base moral familiar dos estudantes, com a intenção de preservar a integridade dessa e demonizam quaisquer tipos de movimentos sociopolíticos, pois são esses que geram as maiores mazelas à essa moralidade, de acordo com esse modelo ideológico. O que, no entanto, não é levado em conta, é o fato de que a moralidade, tão fortemente defendida, trata-se de um comportamento subjetivo e não estático.

Para Moretti (2013) o ambiente escolar, além de cultivar o essencial ensino dos saberes científicos básicos e preparar as pessoas, no exercício da coletividade, para o mercado profissional, deve ter um objetivo maior: preparar para o exercício de seus direitos. Contudo, apesar de ser um espaço privilegiado para tal fim, o aprendizado da cidadania não é exclusivamente atrelado às carteiras de sala de aula. Com tal norteamento, o objetivo geral da presente pesquisa perfaz em analisar em que medida o avanço de ações políticas autoritárias ocasiona a perda da função da escola frente à construção da cidadania sob a ótica da crise da educação no Brasil.

A eliminação da política do ambiente escolar é não apenas, por si só, uma ação política, como também se trata de um ato autoritário de supressão do pensamento e da liberdade, é negação da realidade. Assim, é ainda possível seccionar o estudo em três pilares principais, sendo eles: a) discutir a importância de vivências de ação e discurso em espaços públicos para exercício da pluralidade humana sob ótica arendtiana, a partir ambientes escolares; b) compreender como a ascensão de medidas totalitárias associam-se com a crise na tradição e na cultura política do Brasil e, por fim, c) observar o esfacelamento da autoridade retratado por Arendt no contexto brasileiro de crise na educação.

Neste sentido, para que seja possível compreender a correlação entre alienação da esfera pública e a crise da educação, deve-se ter em mente ainda o conceito filosófico de autoridade tal como os romanos a concebiam. Para eles, autoridade, em latim, *auctoritas*, significava a obrigatoriedade que cada nova geração tinha diante de si e do mundo em dar continuidade ao que os antepassados iniciaram. No caso de Roma, os antepassados haviam iniciado a república, cabendo a cada geração, dar continuidade a esta fundação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A ideologia, na visão de Ramos e Santoro (2017) seja no sentido de mentira, seja de falsa consciência, seja como conjunto das representações sociais ou ainda como visão de mundo, está sendo convidada a se retirar dos conhecimentos e processos de ensino, separando, assim, o processo histórico de produção do conhecimento dos sujeitos e realidades em que foram/são construídos.

Garantir a perpetuação do espaço público no hoje da história, assim como fizeram os povos gregos e romanos, é dever de cada nova geração que o utiliza, perpetuação esta que deve estar sob a responsabilidade dos adultos de cada geração. A partir das reflexões de Arendt, a educação deve justamente preparar cada nova geração, ainda em sua infância, a assumir a responsabilidade que seus antepassados tiveram de assumir antes dela. Restringir aos jovens o futuro da política, através do cerceamento ao acesso à educação e política, é reduzir a função da educação a mera reprodução de saberes sem qualquer compromisso com a cidadania.

Para Freire (2000) o processo de ensino-aprendizagem não se trata de uma simples 'transferência' de conhecimento, mas sim da construção de possibilidades à jovens e, consequentemente, de uma identidade. O ensino já não é mais tratado com um pressuposto à aprendizagem e sim um processo que está a ela atrelado. O que há é uma imensa cortina de fumaça que alastra, deixando a visão das futuras gerações cada vez mais turva e, devido a isso, insuficiente.

No que refere aos aportes metodológicos, a abordagem utilizada ao longo deste trabalho é a qualitativa, que pode ser compreendida, segundo os entendimentos de Richardson (1999), como especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que ensejam, assim como na presente pesquisa. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas a partir do método hipotético-dedutivo, baseado no estabelecimento de hipóteses a partir do parâmetro filosófico estabelecido (FERNANDES; GOMES; 2003).

O tipo de pesquisa a que se adequa é a de caráter bibliográfico, em consultas de materiais já publicados que usam das obras de Hannah Arendt como fonte principal, mesclando com as pesquisas de caráter descritiva e exploratória. Por tratar de um estudo de teor político-filosófico, o instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi demarcado pelo exercício de análise e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

interpretação das produções científicas arendtianas sobre ação, espaço público, crise na educação, cultura e na tradição, que interessam à reflexão sobre a problemática de pesquisa delimitada e em relação à hipótese lançada.

O arcabouço teórico que diz respeito à autora configura a base do uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os elementos coletados foram analisados segundo as delimitações teóricas que surgiram da leitura a fim de que, ao final da pesquisa, seja possível apontar os possíveis elementos à reflexão desses assuntos na área de conhecimento da Filosofia, Educação e do Direito.

Intersecções entre educação e cidadania por entrelinhas arendtianas

Conhecida por abordar o recorte das grandes crises pós-modernas em decorrência da ascensão do totalitarismo, Arendt demarca como tais crises não tornaram alheias ao cenário educacional. Apesar de abertamente considerar-se aquém dos estudos acerca de metodologias pedagógicas e de uma filosofia da educação, é possível retratar que o pensamento de Hannah Arendt, principalmente na obra *Entre o Passado e o Futuro* (2013b), apresenta contribuições à epistemologia e prática do campo educacional.

Inserida em um contexto pós-guerras e domiciliada nos Estados Unidos da América, apresentou o que nomeou de crise na educação americana, baseada em três pilares principais: em primeiro lugar, a legitimação de um mundo das crianças desassociado ao mundo dos adultos, o segundo é relacionado à pedagogia cediça ao ensino generalista, ancorado por um professor sem autoridade, o que enseja no terceiro pressuposto, a intencional liquidação do papel do professor a fim de potencializar um pragmatismo no processo de aprendizagem.

A aproximação de Arendt com os estudos voltados à educação sempre foi envolta de interpretações e aproximações equivocadas sobre o pensamento da autora. Leitora de pensadores clássicos, em toda cadência de sua filosofia, Arendt retoma as fundações para refletir sobre os emblemas do espaço público atual. Seu apego à filosofia clássica grecorromana corroborou para a construção de percepção pessoal sobre tradição. Nos dizeres de Schütz (2016), a tradição se faz no intangível que a cada geração mantém vivo através do oferecimento pelos mais experientes aos inexperientes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

É a partir desta perspectiva que abre o caminho para compreender, em uma leitura arendtiana, os percursos para o bem fazer educativo, desde o recebimento dos indivíduos no ambiente escolar até a efetivação dos seus aprendizados no mundo das aparências, onde os já educados exercem a ação política.

A ação política como sentido à educação: as vivências e narrativas a partir do espectro escolar

No cotidiano do espaço público há, entre os indivíduos integrantes, uma teia cadente das relações humanas. Relações essas que, segundo Hannah Arendt (2016), nos aproximam de acordo com os interesses em comum e é efetivada através da ação na coletividade. No quadro de isolamento dos homens (e de mulheres), a realidade perene de estar só é vista como a negação do exercício da ação política e a expansão do estado de deserto. Este espaço de aparência, que não pode ser enquadrado como um espaço físico, palpável, construído e delimitado por muros, é aquele onde se desenvolve a ação, o discurso e a manifestação do juízo.

É a partir da comunicação, dentro da teia de relações humanas, que é possível discutir o que houve no passado e realizar projeções sobre o futuro, atos esses que são fundamentalmente discutidos em espaços fomentadores de informações, como as escolas. Porém, a literatura arendtiana elucida que só é possível tratar sobre ação política no meio daqueles que já estão educados. Tais alegações demonstram seriedade, uma vez que espaços de convivência e trocas de experiência, como o espaço escolar e, principalmente as salas de aula, são de grande importância para a quebra das barreiras das diferenças entre os indivíduos desde a infância.

É com a ação e o discurso que os indivíduos são diferenciados dos demais seres vivos, para além de uma acepção biológica. É através do mundo de aparências que materializa a inconfundível singularidade para que cada um desses indivíduos afirme e reafirme através de suas narrativas. O mundo, enquanto espaço de convivência, é o ambiente no qual são expostas as subjetividades, bem como há o contato com a variedade dos fenômenos humanos no ambiente de pluralidade de aparências.

A ideia sobre ação é pressuposta pela existência de uma narrativa em constante desenvolvimento e que, em seu desenrolar, torna experiência política à medida que oportuniza

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aos iguais desenvolver o sentido de sua existência por meio do exercício da cidadania. A essência de toda a ação, em particular a política, é formar uma cognição que permita aos homens de ação, e não aqueles de contemplação, formas que possibilitem aprender a lidar com o que passou e que possam reconciliar aquilo que ainda existe.

Nos dizeres de Benhabib (2006), há uma tripartição das atividades correlatas à ação política humana, sendo elas: a natalidade, a pluralidade e a narrativa. Arendt se preocupa efetivamente com o agir ético dentro da construção da identidade de um sujeito. A ação e o discurso humano, para a autora, necessariamente deve seguir esses três pressupostos, o de um *initium,* a troca de experiências a partir da teia de relações humanas (2016), e a narrativa.

A questão da natalidade, amplamente distribuída nas obras arendtianas, é um conceito central para entender o pensamento da escritora e é ponto de partida desse processo. É importante destacar que aquele ser que nasce e se faz cidadão, sempre irá integrar uma pequena parte dentro de um todo que foi fundado muito antes deste ser, mas por ele esperava para o compor e dar continuidade (Arendt, 2013b).

Esse já situado recém-chegado ao crescer e efetivar-se como cidadão do mundo sai de um lugar próprio específico, a esfera privada da vida, para coabitar junto a outros cidadãos o espaço público. Uma vez que esse ser existe, ele não só habita como coabita e deve, em toda sua existência, dividir tal espaço com outros iguais. É uma responsabilização inata a todos aqueles que nascem. Com um novo indivíduo que surge no mundo é acompanhado de imprevisibilidade. Há o renascimento da esperança, uma nova oportunidade que apenas este poderá fazer da forma que assim o desejar, baseado em suas experiências sensoriais particulares. São as boas novas que, individualmente, irão modificar o mundo, seja de forma positiva ou negativa, através de seus discursos e ações.

É deste recebimento em diante, que os discursos e, consequentemente, as narrativas abordadas por cada indivíduo reverberam-se na comunidade. As impressões pessoais, os atos, os diálogos, os testemunhos agregam para que, a cada construção e reconstrução projetada por um cidadão dentro do espaço público deixe sua marca no mundo e a contribuição necessária para que, aos seus trajetos tornarem memória, possam servir de base àqueles que virão a integrar este ambiente.

Para que se possa pensar sobre diversidade e um espaço de trocas a partir do espectro

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educativo é necessário remeter ao conceito arendtiano de alteridade. De acordo com Cenci e Casagranda (2018) é substancial refletir sobre a ação para com o eu-outro. Em outras palavras deve-se, a todo momento, realizar um juízo de valor sobre a ação para além de si mesmo, pensar consigo e para o próximo. Ora, se a ação é realizada em meio à sociedade, jamais sendo possível agir sozinho em um espaço público, uma vez que ele é composto por um coletivo de individualidades, a poda de alunos e alunas para possa existir plural se inicia no ambiente de transição. Dentre os espaços próprios de educação formal, nenhum outro lugar é mais fértil para esta compreensão quanto o ambiente escolar.

Quando não compreende o cerne da alteridade, fora de sua zona de conforto pessoal, secularizando as particularidades e diferenças em prol de algo maior, não está em um espaço público guarnecido pelo exercício de liberdades. É deparado, então, com o totalitarismo. Não há capacidade de agir dos indivíduos. Não há lócus para discurso. Não há poder. O que existe é apenas coerção, violência e singularidades apagadas pelo terror imperativo. O homem é forçado a se remoldar com temer a violência. Nega sua natureza, sua condição humana e, principalmente, rejeita a pluralidade.

Nesse sentido, um ser vivente não pode ser igualado ao cidadão, uma vez que o cidadão age diretamente na vida política de sua comunidade. Por isso, um ser que age é, primordialmente, um ser que reflete, podendo chamar este de cidadão. Já o ser que não age é apenas um ser vivente. Sua participação na vida política é limitada. É a partir do exercício da vida política se trata sobre a ação segundo Hannah Arendt, pois o reconhecimento do outro dentro do espaço público como igual a si e, da mesma forma, plural, ou seja, com suas devidas particularidades, são o que gera a ação.

Para Arendt (2016), o único fator indispensável para a produção de poder é a convivência entre homens. É diante de tais ideias que é possível traçar um paralelo entre o compromisso com a cidadania, o direito a ter e exigir direitos, e a coletividade no espaço público. Da mesma forma que há pluralidade no espaço público e, porventura, político, há pluralidade no espaço de transição e pré-político, o ambiente escolar.

Se, como diz Arendt (2013b), o movimento do tempo histórico iniciou sendo baseado pela ascensão e declínio da vida biológica como retilinear, sabe-se que envolvendo o agir, as eventualidades humanas, situação únicas e imprevisíveis, que pode remeter ao passado ou

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inaugurar o novo, não há como fugir da circularidade temporal. Se o corpo perece, aquilo que reside no coração de cada indivíduo e que o tira do campo do abstrato ao real por meio do discurso, meio pelo qual a ação política é efetiva, não há o que falar em mortalidade. A vida esvai, a história é mantida. Preservada através das narrativas que carregam a tradição por meio da história falada.

Esfacelamento da tradição e crise da cultura: a ascensão de políticas totalitárias sobre a educação

Para compreender a categoria de tradição, Arendt (2013b) lança um recorte sobre a chamada 'trindade romana', a fim de assimilar a forma que deu a importância, para além de qualquer critério de temporalidade, da fundação de Roma. A tradição, religião e autoridade representam o tripé para a fundamentação de toda a base cultural do ocidente até a atualidade, de forma a ser substancial entender a intersecção entre tradição e autoridade para desenvolvimento do estudo. Perceber o sentido clássico de tradição é essencial para entender como a crise desta ocasiona a crise educacional. De maneira sintética, para Arendt (2013b), no capítulo *Tradição e a Época Moderna,* a crise na tradição se faz com rompimento do elo estabelecido entre os aprendizados deixados no passado para aqueles que firmam no presente.

Na visão da autora, a quebra já ocorreu. A partir da interpretação arendtiana, a ponte entre o passado e o futuro estabelecida pela tradição transformou-se em uma lacuna desencadeada pela experiência totalitária, onde as ressonâncias do feito são vivenciadas pelas sociedades pós-modernas. A desintegração da tradição evidencia o desligamento do sujeito ao acesso às experiências pertencentes à comunidade, o qual compromete a construção de uma identidade de uma singularidade e desagrega as vivências do mundo plural. Eccel (2018) versa sobre a relação da tradição com a memória a partir de Arendt, em que pontua não ser possível a conservação da tradição de outra forma que não seja a reverberação da memória por meio das narrativas, todo tesouro nos deixado ao longo da história.

É necessário entender que a conservação não pode ser atrelada ao conservadorismo e sim aproximada de uma ideia de proteção da tradição que, desvinculando das atribuições uma conotação de moralidade, mas relacionada à responsabilidade e cidadania. É a partir de tal

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conservação que mantém o laço entre a herança deixada pela maturidade que os antigos nos entregam, mesmo que nós não queiramos, e se faça juízo de valor a partir da concepção coletiva e particular de mundo (ARENDT, 2013b). Se a carne nos faz efêmeros, é por meio das narrativas que as tradições são conservadas e repassadas às novas gerações que não puderam vivenciar as experiências do passado.

Ao desenvolver sobre a experiência totalitária, na obra *Origens do Totalitarismo* (2012), Hannah Arendt pontua como uma das características de governos totalitários a interdição do pensar. A categoria do pensar é concebida por Arendt n'*A vida do Espírito* (1993), de forma a compor uma dentre três atividades espirituais básicas, juntamente com o querer e o julgar. É no 'parar-para-pensar' exercido durante o ato reflexivo que dá o pensar, de modo a anteceder quaisquer comportamentos dos sujeitos.

A ânsia por uma racionalidade, de ponderar atos baseando-se não apenas em conhecimento, mas em experiência, é realizado na *vita comtemplativa.* Para que se prossiga com ações políticas, o ato de pensar deve ser primado. É no 'estar só', numa perspectiva de dualidade intelectual, o indivíduo acompanhado de sua consciência, de forma temporária, pode compreender questões tangentes ao mundo que está inserido (ALMEIDA, 2010). Não há um fim concreto atrelado à atividade de pensar, o fim recai no próprio ato de pensar. Ainda que sejam lançadas 'verdades absolutas', (re)pensar e questionar é necessário.

Foi dentro das amarras do totalitarismo que, para manutenção do poder sem legitimidade, pensamentos dissonantes foram reprimidos. É inserido em um governo totalitário que, segundo a visão arendtiana, ocorre a fabricação de indivíduos impedidos de executar o pensar. Ao contrário de 'estar só', são postos em solidão, em que os sujeitos são exilados do espaço público e a inibição do agir político. Essa construção de uma sociedade atomizada é efetivada ao perceber que já não é possível questionar a hegemonia vigente. A juventude exerce função primordial nesse processo. A má educação associada à apatia política contribui para que a não reflexão e, consequentemente, o não julgar, se estabeleçam.

Durante o ensaio *A crise na cultura: sua importância social e política*, presente na obra Entre o Passado e o Futuro (2013b) e originalmente escrita em meados do século XX, a questão é mergulhada em uma análise diferente. Arendt apropria-se do significado romano de cultura, acerca do cultivo e do que interliga o homem e a natureza e, em sua originalidade, referia à

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

agricultura e ao espírito de cuidado com a terra. Para ela:

> [...]A palavra "cultura" origina-se de *colere* cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar–e relacionam-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido de amanho e da preservação da natureza até que elas e torne adequada à habitação humana. Como tal, a palavra indica uma atitude de carinhoso cuidado e se coloca em aguda oposição a todo esforço de sujeitar a natureza à dominação do homem (ARENDT, 2013b, p. 265).

A autora, apesar de utilizar essa noção, vai além. Passos (2017a) retrata a atribuição de cultura cunhada por Arendt ao que é criado por mãos humanas e deve ser cultivado, habitado e preservado. A cultura se apresenta como uma espécie de o lugar comum, com suas narrativas cristalizadas e a narrativa em suas formas de linguagem que causam a identificação das gerações na fundamentação de atos éticos (ARENDT, 2013b).

No que refere a habitar um mundo baseado na pluralidade, Passos (2017b) reflete sobre esta como fomentadora da característica fundamental do mundo de aparências. A pluralidade humana é inumerável, incontável e infinita. A partir do pressuposto que todos os indivíduos devem conviver e dialogar em prol de um bem comum e maior a todos, o discurso é uma ferramenta indispensável para exercer o pensamento político de uma sociedade.

Nasce à comunidade aquele que, após passar pelo ambiente escolar, meio de desigualdade e assimilação da função político-social dos indivíduos na infância para o futuro como cidadão atuante, compreende que o seu recebimento na sociedade possui finalidades. Para Bertolazo (2013), o *lócus* de desenvolvimento da ação, do discurso e a faculdade do juízo é no espaço de aparência. É neste ambiente que cada singularidade-plural de cada indivíduo é despertada para que, este que ali conviva com os demais, possa agir.

No coletivo, passamos a entender que criar o mundo é um diagrama entre as obras e a linguagem, onde cada ser interage com os corpos que lhe estão disposto, facilitando as capacidades humanas de ler e compreendê-los. Os artefatos e obras, assim como sua capacidade de comunicação, condiciona os homens. Quem deixa vestígios de uma geração para outra geração acaba por conferir a eternidade dentro da mundanidade (ARENDT, 2016). Sobre esse aspecto há duas vertentes sobre a forma de usar a palavra para deixar os vestígios, uma é por meio dos próprios punhos e a outra é a de ser lembrado pela memória que os outros cultivam sobre seu eu aparente.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A questão é expandida à uma discussão sobre cultura e memória na separação de sua espontaneidade enquanto fatos no mundo das ações. A situação dá a partir da capacidade de fabricação, ou seja, entre o fabricador e a obra por si só, ou seja, no momento em que o ato é corporificado e que o seu significado ganha autonomia. Contudo, produto e homem desenvolveram um processo de reabsorção numa característica controversa da modernidade, a criação de coisa que transita do efêmero e do durável (CÉSAR; DUARTE, 2010).

De acordo com Arendt (2013b), a relação entre sociedade e cultura de massas não trata da massa em si, e sim a sociedade na qual tais massas são introduzidas. A intenção é a solidão permanente do homem para que possa ser priorizada a lógica de produção e consumo. A sociedade passa a desencadear o fenômeno de monopólio da cultura a fim de cumprir o propósito de romantização da figura do trabalhador. A problemática caminha mais ainda ao analisar a importância de educar-se a fim de progredir socialmente e não chega, ao menos, a estar em uma opção para determinadas camadas sociais.

A ideia de utilidade não foi abandonada. O conhecido da literatura arendtiana *homo faber,* aquele que fabrica o mundo, não desvincula sua imagem às ideias de permanência, estabilidade e durabilidade. Tudo deixado ao léu em virtude da abundância promovida pelo *animal laborans.* Nesse sentido, Passos (2017b) disserta sobre a aniquilação do sentimento de coletividade em prol do individual, o sentido em possuir e consumir desencadearam a reação nos indivíduos em ignorar o que tange ao mundo comum e o sentimento de distanciamento com tais tradições.

Em uma sociedade ditada pelos regramentos de produtividade e consumo não é possível saber a forma adequada de cuidar do mundo e daqueles que pertencem e virão a pertencer a tal comunidade. O indivíduo inserido nesta lógica fabril estabelece o ponto central de sua vida às superfluidades da vida.

O manejo da cultura nos sistemas totalitários leva o debate para além do campo da política, observando que imposição de limite ao que pode ser questionado em um governo com um posicionamento totalitário não há espaço para o pensar. Todo esse processo autoritário implica urgentemente na relação entre política e a cultura, no qual as catástrofes coletivas provocadas por regimes autoritários são caracterizadas pelo descarte da matriz social da memória em favor de um objetivo futuro, o progresso.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esse pacto social encaixa sobretudo na transição da noção de ação para o âmbito institucional político. Nesse caminho a ação política acaba proporcionando uma espécie de institucionalização do silêncio e articulação das narrativas em nome de uma grande promessa de alienação humana. A condição de alienado ressalta o poder de articular as vivências humanas no que aparece como problema, dado a lógica da política e liberdade vistas em um contexto de ruptura, conforme o fato histórico totalitário.

Inimigo objetivo em sala de aula: a morte da autoridade escolar como cerne da crise na educação no Brasil

Ao adentrar à crise na educação em leitura arendtiana, é constatado que o exercício pleno da educação está no equilíbrio entre aqueles(as) que apresentam ao mundo como novidade e o repasse de narrativas políticas que serão úteis ao mundo político que elas integrarão. Para César e Duarte (2010), prender crianças ao mundo de crianças é reduzir o exercício de contato com a pluralidade a um autoritarismo provocado pelas próprias crianças. O mundo das crianças não pode, de forma autônoma, prepará-las para os emblemas que surgirão no mundo comum, apenas um cidadão, na forma de professor, pode realizar essa instrução.

Em paralelo à experiência da tradição caminha a autoridade que, em igual medida, carrega consigo atribuições equivocadas do sentido que abrange. A autoridade, segundo Arendt (2013b), deve ser concebida como a força que funda a sociedade e pela qual esta é comandada, sempre referindo aos construtores da cidade. Para Arendt, é uma condição exercida pelo sujeito, ou seu cargo, que não necessita de coerção ou persuasão para exercer sua responsabilidade para com o mundo. É preciso evidenciar que há uma má interpretação do conceito de autoridade, em sua originalidade, *augere.* Nas palavras da autora: "não estamos em posição mais de saber o que a autoridade realmente é" (ARENDT, 2013b, p. 128).

Constantemente, se confunde a noção de autoridade com autoritarismo e até com poder. Com isso, muito equivocadamente atribuem à autoridade uma ideia de que essa é algo que nunca foi. A associação inevitável de autoridade ao sentido de obediência e, consequentemente, submissão, faz com que a agregue constantemente à concepção de coerção e/ou persuasão. Quando tratamos da questão da autoridade, Oliveira (2006) ressalta que estamos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

lidando com uma existência hierárquica entre os indivíduos que se relacionam. A relação de fundação, permanência e perpetuação cria um elo entre as gerações fundadoras e as vindouras, o que cria uma noção de passado como local de referência.

Paulo Freire (2000), esclarece no mesmo sentido que, devido às marcas de totalitarismo deixadas no mundo estenderam provocando, também, uma corrupção à imagem de professores e professoras. Após os eventos totalitários na primeira metade do século XX, o imaginário da postura de um professor com comportamento tirânico foi estimulado, o que Freire nomeou como 'antipedagogia da indiferença'.

Há de evidenciar que autoridade e liberdade caminham juntos no espaço de transição. A autoridade funciona como freio à liberdade para que não haja indisciplina. Da mesma forma, a liberdade é vital à autoridade, pois é na ausência de liberdade que se abre espaço para autoritarismos. O equilíbrio deve ser mantido e sem inclinações. A questão da disciplina é, acima de tudo, política, na qualidade de entender que há uma função social enquanto educador.

A atribuição de autoridade cunhada por Arendt não afasta dos expostos em Freire. Carvalho (2017) reflete sobre a aparente contradição em relação à exposição de um espaço educativo e democrático e a legítima assimetria entre a figura do(a) professor(a) em relação ao(à) aluno (a). A aceitação de uma sistemática de ensino que demanda uma hierarquia, de pronto, aparenta transgredir a pertinência de um educar democrático. Para o autor, ingênua ou capciosamente, com a repulsa à ideia de autoridade como fundamental ao processo educativo está substituindo a realização do 'processo político de democratização da sociedade *pela* escola pelo ideal pedagógico de realizar uma democratização *na* escola' (CARVALHO, 2017, p. 56).

Não é possível, dessa forma, assemelhar a condição de autoridade à de autoritarismo. Desta maneira, ao retratar a centralidade do problema da educação na contemporaneidade, Arendt (2013b) atribui não unicamente à questão da autoridade, ou apenas da tradição, mas sim de esta 'ser obrigada a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição' (ARENDT, p. 191).

Ao tratar os dois últimos preceitos arendtianos sobre crise na educação, são associados ao caráter generalista do ensino em estabelecimentos educacionais, bem como o desmonte da figura do professor, a partir da perda da autoridade deste. Ambas imbricam-se uma vez que, para compreender a crise que assola o mundo contemporâneo, é preciso ir ao entendimento da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do homem contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo.

Se torna, então, um emblema de base institucional, sejam elas políticas ou sociais. Hannah Arendt atenta para o perigo que o pragmatismo impulsionado ao meio educacional, transformando-a em mais tecnicista e menos colaborativa. A tecnificação dos indivíduos, a "cultura" (se assim podemos chamar) que são relegados elucidam diretamente quem mantém nas massas e o pequeno grupo daqueles que podem ter acesso à verdadeira cultura e expressões artísticas, uma vez que fica claro o intento na continuidade desse sistema. A introdução cautelosa de meios eficazes para manter o trabalhador produtivo e alienado reafirma-se com a secularização do dever educacional.

Autonomia para exercer uma cidadania por meio de um processo educativo não é uma opção. A essas pessoas são relegadas às sobras de quaisquer que seja o setor social. Não participam dos debates políticos, não exercem atos políticos e, ainda dentro da lógica de consumo que norteia suas vidas, precisam consumir diversão. Parece não haver visão para além daquilo que o mundo de produtividades o propõe enxergar. A produção intencional de entretenimento sem finalidades é direcionada à grande classe formada por essa massa amorfa. Não passam de tijolos na construção de um grande muro.

Ao remeter à imagem da figura professoral em sala de aula, é possível assimilar a maneira que a categoria é atingida por políticas de inclinação autoritária. Nesse contexto, é possível perceber a projeção de alvos. Alvos no sentido que, sempre, em um governo totalitário, são produzidos os denominados por Hannah Arendt (2012) como 'inimigo objetivo'. Se há, a todo momento, uma lógica de produção de 'criminalização' de um determinado grupo que oferece alguma ameaça à estabilidade do regime totalitário. Esse grupo, vítimas escolhidas para serem combatidas e exterminadas, tal qual pragas em plantações, passam a ser apagados.

Não resta vestígios, história ou memória desses. É como se nunca houvessem existido. Não importa quem são, a classe que é o alvo da vez, o importante é que tal inimigo exista. Arendt (2012) rememora a questão de que, percebendo que já não seria possível ir à frente com o extermínio dos judeus, Hitler já havia planejado preliminarmente a dizimação de determinados cidadãos alemães.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em um ambiente em que impera o terror, qualquer um pode desempenhar o papel de alvo, basta que seja desejo do governo totalitário. Se instaura, dessa forma, uma formação cíclica de vítimas, uma lógica de aniquilação dos 'indesejáveis'. Não há uma uniformização das condutas que fazem que um determinado grupo se torne o alvo, basta que os escolha, o desenvolvimento de um ambiente que fomenta o terror.

É a partir desse ódio pré-concebido que pode realizar um paralelo entre o inimigo objetivo dos governos totalitários com a *persona non grata* de um regime autoritário, ou com disposições autoritárias. É visível que o atual governo em gestão no Brasil possui posicionamentos para lá de autoritários. Seguindo esse sentido, a todo momento, a produção de inverdades veiculadas nos meios de comunicação, as chamadas *fakes news*, buscam reificar informações que enfatizam o fato de um grupo estar indo de encontro às políticas desejadas pelo governo.

Nesse enquadramento, é possível realizar uma associação entre a *persona non grata* e o desprestígio da imagem dos professores no Brasil, quadro que é intermediado por movimentos neoconservadores que pairam sobre a educação. A todo momento, dá-se largos passos para que a sociedade acelere o doloroso processo de perda da sua sanidade em razão de sofismas. Em um país com tamanha pluralidade cultural, como o Brasil, o frágil argumento sobre o perigo de estar sendo 'degenerada' nas salas de aula brasileiras uma determinada 'moralidade familiar' são se sustenta frente à noção de uma noção de saberes hegemônicos e o cerceamento de promover um pensamento plural, que é de responsabilidade de professores e professoras.

Como anteriormente tratado no presente trabalho, segundo Arendt (2016), há necessidade de haver uma clara separação entre o domínio da educação e o domínio da vida pública e política. Apesar de suas palavras pressuporem, inicialmente, uma secularidade ao dever de a educação exercer seu papel político, o presente trabalho pretendeu clarificar que, segundo o pensamento arendtiano, o que se analisa, na visão arendtiana, é que a educação se mantenha na esfera pré-política, o espaço de transição que é o ambiente escolar. Paulatinamente, a verticalidade construída na escola entre aluno e professor, decorrente da autoridade existente em tal espaço, é amenizada para que, assim que preparado para assumir suas responsabilidades com o mundo, possa agir.

A eliminação da política do ambiente escolar é não apenas, por si só, uma ação política,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como também trata de um ato autoritário de supressão do pensamento e da liberdade, é negação da realidade. Para Arendt (2012), o autoritarismo personifica-se ao projetar uma falsa realidade que, ao omitir e/ou mentir sobre os fatos, estabelece seu controle sobre a história. Cria uma narrativa que manipula e que afirma que o mundo é como é porque não havia uma alternativa e que qualquer tentativa que mudança trará piora à sociedade.

Dessa forma, é perceptível o redirecionamento intencional da raiz que acende os debates sobre o que motiva a tão citada crise na educação. Sem tratar de questões político-filosóficas, esses governos que põem em xeque o caminhar da democracia, traduzem em seus medos, a fim de se perpetuar no poder, a produção de inimigos imaginários em questões rodeadas de inverdades.

É evidente que a propagação de mentiras prevalece no setor político e caminham deste para a educação. Movimentos que utilizam e se alicerçam na fabricação de inverdades quando está em um contexto político faz com que falas como a proferida pelo atual presidente, que designou o emblema da educação brasileira sendo pelo número excessivo de docentes oculte a verdadeira problemática da crise na educação, apontando com uma consequência da banalização dos princípios morais em sala de aula e não da crise na autoridade relatada por Arendt.

Considerações finais

Chegar à conclusão de uma pesquisa de caráter político-filosófico não produz resultados objetivos e cartesianos, ainda que apresente avanços significativos ao campo de estudos teóricos. A literatura arendtiana aborda, de forma diluída, os entraves que imbricam política e educação e podem ser amplamente aplicados ao contexto educacional brasileiro, principalmente ao realizar uma conexão entre a abordagem realizada por Arendt e o avanço de movimentos neoconservadores sobre a educação brasileira, como o referenciado Movimento Escola Sem Partido.

O uso da mentira como ferramenta de controle de massas na política brasileira sobre a seara educativa possibilitou a perpetuação do autoritarismo ideológico aliado a um referencial de moralidade excludente que produzem uma série de interdições em relação à produção de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

saberes no ambiente escolar. O espaço que deveria oferecer liberdade para o pensamento, para além de uma concepção de preparação para o mundo profissional, faz com que não floresça o sentimento de responsabilidade com a preservação do espaço público. Dessa forma, não se é cultivado nos jovens o dever com a prática da cidadania, o que provoca, consequentemente, uma repulsa à ação política.

Não se preserva a substancial vivências necessárias à edificação da pluralidade humana em contexto escolar para que, no futuro, tais jovens passem a exercer, a partir de um bem-fazer educativo, um bem fazer cidadão. A fragilização da imagem do professor como gênese ao processo de sucateamento do ambiente escolar fabrica uma série de crises que estão ao entorno da crise na educação, como as abordadas crise na tradição, cultura e autoridade.

O olhar aos processos de humanização entre os indivíduos se dá nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação. Brayner (2009) traz, em seus escritos, a comparação de que a libertação por meio da educação seria tal qual o episódio da alegoria de Platão, em que reside a busca pela compreensão de realidade ofuscada por feições imediatistas. É como abandonar o contexto sombrio de quem habita uma caverna e, mesmo com as 'dores', traz a verdade à tona. O MESP não promove o abandono das correntes, persistindo uma visão engessada de mundo por aqueles que um dia irão direcionar o avanço de uma sociedade. É indiscutível a importância que a educação cidadã traz ao contexto sociopolítico de um país.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação.** Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 853-865, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Trad. Roberto Raposo. Revisão e Apresentação de Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito.** Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Ed. UFRJ, 1993.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo.** Trad. de Roberto Raposo. 10. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Crises da república**. Trad. de José Volkmann. 3. ed. São Paulo:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Perspectiva, 2013a.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7a ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BENHABIB, Sheyla. El juicio y las bases morales de la política en el pensamiento de Hannah Arendt. **El ser y el otro en la ética contemporânea**. Barcelona, Gedisa, p. 139-163, 2006.

BERTOLAZO, I. N.. O conceito de espaço da aparência em Hannah Arendt. **Ciência e Humanidades,** v. IV, p. 1-21, 2013.

BRAYNER, Flávio. Um mundo entre os homens (um confronto entre Hannah Arendt e Paulo Freire). In: **32°ANPED,** 2009, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. p. 81.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Educação: uma herança sem testamento. Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. 1. ed. São Paulo: **Perspectiva**: FAPESP, 2017. v. 1. 144p.

CENCI, Angelo Vitório; CASAGRANDA, Edison Alencar. **Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt**. CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. ONLINE), v. 48, p. 172-191, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 823-837, 2010.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics**. Great Britain: MacGibbon e Kee Ltda. 1972.

ECCEL, Daiane. **Entre a conservação da memória e a possibilidade de novas fundações**: o que permanece da tradição em Hannah Arendt?. Conjectura: **Filosofia e Educação (UCS)**, v. 23, p. 267-286, 2018.

FERNANDES L. A.; GOMES, J. M. M. **Relatório de pesquisa nas Ciências Sociais:** Características e modalidades de investigação. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MORETTI, Sérgio Luiz do Amaral. A escola e o desafio da modernidade. **Sumários Revista da ESPM**, v. 6, n. 1, p. 55-61, 2013.

OLIVEIRA, Davison Schaeffer de. Hannah Arendt: a origem da noção de autoridade. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 9, 2006.

PASSOS, Fábio Abreu. A CULTURA E A OBRA DE ARTE NA FILOSOFIA POLÍTICA DE HANNAH ARENDT: SINAIS DA ESTABILIDADE DO MUNDO. **Síntese: Revista de**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

Filosofia, v. 44, n. 138, p. 5-5, 2017a.

PASSOS, Fábio Abreu. Uma análise da sociedade de massa a partir da perspectiva de Hannah Arendt. **Saberes Interdisciplinares**, v. 3, n. 5, p. 61-77, 2017b.

RAMOS, Moacyr Salles; SANTORO, Ana Cecília dos Santos. Pensamento freireano em tempos de escola sem partido. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 140-158, 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. EDUCAÇÃO E TRADIÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE HANNAH ARENDT E WALTER BENJAMIN1. **Salão do Conhecimento**, p. 2318-2385, 2016.

Submissão em: 26-11-2021
Aceito em: 27-12-2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SOBRE O AUTORITARISMO BRASILEIRO

Paulo Fernando Melo Martins[1]

Resumo: Esta resenha apresenta o livro de Lilia Moritz Schwarcz, "Sobre o autoritarismo brasileiro", editado pela Companhia das Letras, no ano de 2019. A autora examina algumas das raízes do autoritarismo no Brasil, sob uma perspectiva crítica que desvela os diversos mitos nacionais. A abordagem histórica, sociológica e antropológica acerca de oitos temas apontados pela autora como centrais para compreender o autoritarismo no país engendrado pela naturalização da desigualdade social, pela persistência em negar o racismo e preconceitos diversos e pelo aperfeiçoamento de práticas patrimonialistas e do mandonismo. A pesquisadora nos oferece importantes reflexões a partir de consistente base teórica e de dados estatísticos. A obra é uma importante contribuição para todas as pessoas que pretendam compreender a dinâmica social, política e histórica do autoritarismo no país para atuar na defesa e promoção dos Direitos Humanos. Nessa direção, o livro apresenta elementos importantes aos que atuam na Educação em Direitos Humanos ancorada na pedagogia antirracista e emancipatória. A autora promoveu uma instigante reflexão sobre o que ela denominou como fantasmas do tempo presente que, analisando o contexto político do período da produção de sua pesquisa, deixou claro que as variadas formas de violência presentes em nosso cotidiano foram herdadas de nosso passado.

Palavras-chave: Autoritarismo. Democracia. Direitos Humanos. Cidadania. História do Brasil.

ABOUT BRAZILIAN AUTHORITARIANISM

Abstract: This review presents Lilia Moritz Schwarcz's book, "About Brazilian authoritarianism", edited by Companhia das Letras, in 2019. The author examines some of the foundations of authoritarianism in Brazil, from a critical perspective that reveals some national myths. The historical, sociological, and anthropological approach about eight themes pointed out by the author as central to understanding authoritarianism in the country engendered by the naturalization of social inequality, the persistence in denying racism and some prejudices, and the improvement of patrimonial practices and bossiness. The researcher offers us important reflections from a consistent theoretical basis and statistical data. The work is an important contribution to all people who wish to understand the social, political, and historical dynamics of authoritarianism in Brazil in order to act in the defense and promotion of Human Rights. In this direction, the book presents important elements to those who work in Human Rights Education anchored in anti-racist and emancipatory pedagogy. The author promoted an instigating reflection on what she called the ghosts of the present time, which, analyzing the political context of the period in which her research was produced, made it clear that the various forms of violence present in our daily lives were inherited from our past.

Keywords: Authoritarianism. Democracy. Human rights. Citizenship. History of Brazil.

SOBRE EL AUTORITARISMO BRASILEÑO

Resumen: Esta reseña presenta el libro de Lilia Moritz Schwarcz, "Sobre el autoritarismo brasileño", editado por la Companhia das Letras, en el año de 2019. La autora examina algunas de las raíces del

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos (NIEDiH/UFT). E-mail de contato: paulofernando@uft.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

autoritarismo en el Brasil, bajo una perspectiva crítica que desvela los diversos mitos nacionales. El abordaje histórico, sociológico y antropológico acerca de ochos temas centrales apuntados por la autora para comprender el autoritarismo en el país engendrado por la naturalización de la desigualdad social, por la persistencia en negar el racismo y prejuicios diversos y por el perfeccionamiento de prácticas patrimonialistas y del mandonismo. La investigadora nos ofrece importantes reflexiones a partir de una consistente base teórica y de datos estadísticos. La obra es una importante contribución para todas las personas que pretendan comprender la dinámica social, política e histórica del autoritarismo en el país para actuar en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. En ese sentido, el libro presenta elementos importantes a los que actúan en la Educación en Derechos Humanos anclada en la pedagogía antirracista y emancipadora. La autora promovió una incitante reflexión sobre lo que ella denominó como fantasmas del tiempo presente que, analizando el contexto político del período da producción de su investigación, dejo claro que las variadas formas de violencia presentes en nuestro cotidiano fueron heredadas de nuestro pasado.

Palabras-clave: Autoritarismo. Democracia. Derechos Humanos. Ciudadanía. Historia del Brasil.

Introdução

O livro "Sobre o autoritarismo brasileiro", de Lilia Moritz Schwarcz, lançado em 2019, pela Editora Companhia das Letras, é uma obra introdutória de leitura obrigatória para todas as pessoas que ambicionem conhecer algumas das raízes do atual contexto histórico e, aqui, em especial, para aquelas que atuam ou aspirem atuar na Educação em Direitos Humanos.

A autora é professora titular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, doutora em antropologia e nos oferece um excelente panorama histórico, social e político para compreender a construção da sociedade brasileira sob um olhar crítico e esperançoso.

O rigor científico da autora permitiu investigar as permanências perversas da história brasileira que compõem a dimensão dramática de nossa sociedade com raízes profundas no sistema colonial, na escravidão, na formação de um Estado resultante de um nefasto arranjo político que manteve e aperfeiçoou a nefária estrutura social no Império brasileiro e uma República eivada de contradições que mantém o país na periferia do capitalismo mundial. Os estudos apresentados revelam os nossos desafios na construção de uma sociedade democrática, ainda que sob os limites daquilo que se convencionou chamar de Estado Democrático de Direito.

A autora, inicialmente, preocupou-se em chamar atenção para uma das funções da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

história, ou seja, "deixar um lembrete" sobre os fatos que, insistentemente, são esquecidos. Destarte, "essa é a melhor maneira de repensar o presente e não 'esquecer' de projetar o futuro" (p.20). Aqui, vale dizer, que as nossas putrefatas elites organizadas nos atuais grandes grupos empresariais de comunicação não só manipulam os fatos, mas constroem narrativas que distorcem o passado e, portanto, operam a história conforme seus interesses. Para tanto, basta observar o "silêncio" sobre a tutela das Forças Armadas na "Nova República", a "privataria tucana" e o caso escandaloso do Banestado que envolveu grupos econômicos e personalidades dos Três Poderes da República a partir de remessas ilegais de divisas, pelo sistema financeiro público brasileiro, para o exterior, na segunda metade da década de 1990, por exemplo.

Assim, a pesquisadora evidenciou a difícil função do historiador inspirando-se em Paul Veyne que imaginava o trabalho deste profissional como um "orquestrador de eventos, no sentido de que é ele quem os organiza, seleciona e lhes confere sentido" (p.21).

O Brasil está numa encruzilhada política e social que muitos julgavam ser impossível após a promulgação da Constituição de 1988, quais sejam, a manutenção da principal característica estruturante do país que é a profunda desigualdade social, a perda de conquistas históricas e a paralisação do processo de democratização do país.

Para facilitar a compreensão sobre o autoritarismo no Brasil, mas deixando claro que os temas estão articulados organicamente, Schwarcz organizou o livro em oito temas caros ao processo de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dessa maneira, recorreu aos clássicos autores da historiografia brasileira, da pesquisa sociológica e antropológica para analisar os temas da escravidão e racismo; do mandonismo; do patrimonialismo; da corrupção; da desigualdade social; da violência; da raça e gênero e, finalmente, da intolerância.

Os temas serviram para o enfrentamento de quatro pressupostos considerados essenciais para explicar o país por uma determinada história oficial, quais sejam, o do país harmônico e sem conflitos; o de que o brasileiro seria avesso a qualquer forma de hierarquia; o de que não existiriam ódios raciais, de religião e de gênero; e o de caráter especial de nossa natureza enquanto povo. Ademais, para melhor ilustrar a atualidade nacional, a autora buscou dados e informações registrados pela imprensa brasileira.

Os cidadãos e cidadãs mais atentos às características da sociedade brasileira não estão

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

surpresos com o nosso atual contexto de tamanha intolerância e ódio, de permanentes manifestações autoritárias e violações dos direitos humanos, pois a trajetória histórica do Brasil é recheada de fatos que revelam uma sociedade marcada pela violência. Sem dúvida, a construção de uma Cultura da Paz passa, obrigatoriamente, pela luta contra desigualdade social que é a tradução da perversidade do capitalismo periférico e da subserviência de nossas elites sociais, políticas e econômicas ao imperialismo.

O necessário conhecimento e debate sobre o autoritarismo no Brasil

A autora, elencou como primeiro tema a escravidão e sua relação com o racismo que foi analisada a partir da ideia de que não houve apenas a promoção de um sistema econômico, mas a conformação de comportamentos e a determinação das desigualdades sociais. Nessa direção, a raça e a cor são importantes elementos como marcadores de diferença e, historicamente, ainda hoje, por meio do racismo, enquanto instrumento ideológico, se reproduz a exploração e a desigualdade social.

Na sequência, a autora explicou as características do mandonismo patriarcal do período colonial ao republicano. Reflexões acerca da lealdade aos senhores de engenho e aos barões do café até os processos de corrupção como elementos estruturantes do sistema coronelista e do populismo digital, por exemplo, forma feitas. O estudo aponta que na formação do capitalismo brasileiro temos a definição de sérios limites ao processo de democratização do sistema político materializado nas ações das oligarquias e, "portanto, uma inequívoca associação entre o mandonismo e concentração de renda e dos poderes políticos" (p.61). Mais do que nunca, hoje, ao possuirmos um dos parlamentos mais conservadores desde a promulgação da dita Constituição Cidadã, o estudo da autora colabora na compreensão da atual dinâmica política e, dentre outros aspectos, o fenômeno nacional da "familiocracia", por exemplo, os Ferreira Gomes (CE), os Sarney (MA), os Caiados e os Bulhões (GO).

O patrimonialismo foi o terceiro tema abordado pela autora numa acepção weberiana, ou seja, enquanto característica de um Estado em que os limites entre o público e o privado são permanentemente desrespeitados. Nessa direção, a autora compreende que a fragilidade e vulnerabilidade da república brasileira residem nas práticas patrimonialistas e de corrupção,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

mas não exclusivamente. Ainda que o modelo patrimonialista da administração pública tenha se esgotado formalmente na República Velha, não podemos ignorar que práticas patrimonialistas permaneceram nos modelos posteriores, ou seja, o burocrático e o tecnocrático. Nos períodos democráticos ou ditatoriais, o patrimonialismo e o clientelismo vão se constituir como elementos cruciais para manutenção do poder de nossas elites e, consequentemente, para a compreensão do autoritarismo no Brasil.

A pesquisadora ao definir a corrupção como o quarto tema, indubitavelmente, elencou algo muito sensível na atualidade. A observação de que a corrupção já estava presente desde a administração colonial corrobora para entendimento de que não se trata de algo novo e exclusivo da sociedade brasileira. Sendo assim, Schwarcz avaliou que o fato de a colônia ter sido observada como terra de oportunidades associada à distância da administração lusitana da região invadida contribuíram para inaugurar e desenvolver a corrupção em nossa terra.

A obra ilustra com uma boa seleção de fatos o entendimento de que a corrupção é um elemento estruturante do Estado e sociedade brasileira, um valioso instrumento para manter e ampliar o poder das classes dominantes no Brasil colonial, imperial e republicano. Além disso, as rupturas de poder também apresentam a corrupção como um dos elementos constitutivos do processo. Em tempos republicanos, a sociedade brasileira com pouca experiência histórica de viver um Estado democrático, tornou-se refém de forças políticas que adotam o combate à corrupção como pretexto para impedir a consolidação de pautas democráticas, populares e de governos progressistas. A instauração de governos autoritários ao longo do período republicano, na maior parte do tempo, sempre inviabilizou averiguações de denúncias sobre corruptores e corruptos que, objetivamente, fica limitada ou, mesmo, impossível.

Para compreender o autoritarismo no Brasil, indubitavelmente, o estudo sobre a desigualdade social é um fator fundamental, conforme as considerações da professora Schwarcz. Sabemos que a desigualdade assume diferentes contornos que se articulam no processo histórico brasileiro. Hoje, os dados estatísticos revelam que vários indicadores da desigualdade social pioraram e, provavelmente, continuarão a piorar.

Em relação às camadas mais humildes da população, o acesso à saúde, educação, transporte, lazer, moradia e outros direitos básicos, historicamente, sempre foi negado pelas classes dominantes. Daí a luta do povo brasileiro contra as desigualdades de gênero, raça,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

geração, regionais, econômicas e de renda serem marcas importantes da peculiar luta de classes no Brasil.

Quanto à violência, a pesquisadora revelou informações inquietantes sobre a dinâmica do fenômeno na vida urbana e no campo. A luta de classes no campo, ainda que a autora não tenha a categoria analítica como central, é essencial para analisar o fenômeno. Nessa direção, Schwarcz apresentou a disputa pela posse da terra como uma das principais causas de morte no Brasil, ao longo do tempo e, portanto, a violência contra os povos indígenas adquiriu contornos gravíssimos.

No caso da violência urbana, os dados confirmam a vinculação ao processo de urbanização fundado em decisões que ampliaram a exclusão social de imensas parcelas da população, aqui, operado pelo Estado brasileiro. Dessa maneira, a segurança pública com os seus indicadores afiança o projeto de sociedade excludente que vem sendo imposto ao povo.

Os temas raça e gênero estão associados ao tema da violência e, por sua vez, são explicados a partir de marcadores sociais da diferença. Os índices relacionados às mulheres e população negra demonstram que a desigualdade no Brasil se manifesta de diferentes formas e, portanto, compreenderemos que o autoritarismo tem sua efetividade na articulação de diferentes mecanismos de exclusão e, consequentemente, a violência é um dos mecanismos mais eficientes para reproduzir a desigualdade social.

O último tema é abordado enquanto um traço cultural que caracteriza a atuação das classes dominantes no Estado brasileiro, qual seja, a intolerância. O estupro, assédio, feminicídio, homofobia e o racismo são elementos importantes na configuração de uma sociedade patriarcal, machista e autoritária. Para confirmar o entendimento, a pesquisadora apresentou fatos e dados da sociedade brasileira e concluiu que será por meio da firme atuação da sociedade civil que ocorrerá a ruptura desse ciclo histórico herdado dos tempos coloniais.

Considerações

Enfim, a autora promoveu uma reflexão sobre o que ela denominou como fantasmas do tempo presente que, analisando o momento político do período da produção de sua pesquisa, deixou claro que as variadas formas de violência presentes em nosso cotidiano foram herdadas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de nosso passado. Todavia, asseverou que "não existe uma continuidade mecânica entre nosso passado e o presente, mas a raiz autoritária de nossa política corre o perigo de prolongar-se, a despeito dos novos estilos de governabilidade" (p.63).

A autora, ao encerrar seu livro, para nos motivar, recorre aos pensamentos de Guimarães Rosa, em Grande Sertão: veredas, com "O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem" (p.237).

Nesse diapasão, a Educação em Direitos Humanos tem no livro da professora Schwarcz um poderoso aliado contra recrudescimento de políticas públicas conservadoras, autoritárias e antidemocráticas que, claramente, evidenciam uma nova condição do fascismo, em articulação com o neoliberalismo e, portanto, repercutindo na defesa e promoção dos Direitos Humanos.

Referência

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Submissão em: 13-12-2021
Aceito em: 23-01-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA MARGARETE SAMPAIO DE CARVALHO BRAGA: trajetória docente, experiências e sociabilidades (1970-2015)

Lia Machado Fiuza Fialho[1]
Maria Aparecida Alves da Costa[2]
Hugo de Oliveira Leite[3]

Resumo: A pesquisa insere-se no campo da história da educação e traz à baila a biografia da professora universitária Margarete Sampaio. O objetivo foi compreender como se deu a trajetória formativa da professora freireana Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga e sua inserção no magistério superior na interface com o contexto educacional cearense (1970-2015). Trata-se de uma pesquisa do tipo biográfica que se ampara teoricamente na História Cultural e metodologicamente na História Oral, tendo como objeto de estudo as narrativas da professora, que foram coletadas mediante entrevistas - gravadas, transcritas e validadas. Os resultados revelam que Margarete Sampaio iniciou seu processo de escolarização em escolas isoladas no interior do Ceará e, posteriormente, ao mudar-se para Fortaleza, concluiu o ensino primário e secundário em grupos escolares, lançando luz ao importante contexto de organização da educação pública no Ceará. O segundo grau foi realizado no curso técnico em Administração. Cursou Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Sua experiência em escolas estaduais de educação básica, assim como sua atuação em nível superior como professora temporária de universidades públicas e privadas, contribuiu para a sua docência como efetiva na educação superior inspirada nos princípios de Paulo Freire.

Palavras-chave: Margarete Sampaio. Biografia. Educação Feminina. Formação Docente.

MARIA MARGARETE SAMPAIO DE CARVALHO BRAGA: teaching trajectory, experiences and sociability (1970-2015)

Abstract: The research is part of the field of the history of education and brings up the biography of university professor Margarete Sampaio. The objective was to understand the formative trajectory of the Freirean teacher Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga and her insertion in higher education in the interface with the Ceará educational context (1970-2015). This is biographical research that is theoretically supported by Cultural History and methodologically by Oral History, having as an object of study the teacher's narratives, which were collected through interviews - recorded, transcribed, and validated. The results show that Margarete Sampaio started her schooling process in isolated schools in the interior of Ceará and later, when she moved to Fortaleza, completed primary and secondary education in school groups, shedding light on the important context of public education organization in the Ceará. The second degree was conducted in the technical course in Administration. He studied Pedagogy, Masters and Doctorate in Education. Her experience in state schools of basic education, as

[1] Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). Bolsista produtividade CNPQ. E-mail: lia_fialho@yaho.com.br

[2] Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pedagoga pela Universidade Estadual do Piauí. Membro do grupo de pesquisa PEMO da UECE. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). E-mail de contato: mariapedagoga99@gmail.com

[3] Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista de Monitoria Acadêmica (PROMAC/UECE). Membro do grupo de Estudos Paulo Freire da Universidade Estadual do Ceará. E-mail de contato: hug.oliveira@outlook.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

well as her work at a higher level as a temporary teacher at public and private universities, contributed to her effective teaching in higher education, inspired by Paulo Freire's principles.

Keywords: Margarete Sampaio. Biography. Women's Education. Teacher Training

MARIA MARGARETE SAMPAIO DE CARVALHO BRAGA: trayectoria docente, experiencias y sociabilidad (1970-2015)

Resumen: La investigación forma parte del campo de la historia de la educación y trae a colación la biografía de la profesora universitaria Margarete Sampaio. El objetivo fue comprender la trayectoria formativa de la maestra freireana Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga y su inserción en la educación superior en la interfaz con el contexto educativo cearense (1970-2015). Se trata de una investigación biográfica que se sustenta teóricamente en la Historia Cultural y metodológicamente en la Historia Oral, teniendo como objeto de estudio las narrativas de la docente, las cuales fueron recolectadas a través de entrevistas - grabadas, transcritas y validadas. Los resultados muestran que Margarete Sampaio inició su proceso de escolarización en escuelas aisladas del interior de Ceará y luego, cuando se mudó a Fortaleza, completó la educación primaria y secundaria en grupos escolares, arrojando luz sobre el importante contexto de organización de la educación pública en Ceará. La segunda titulación se realizó en el curso técnico de Administración. Estudió Pedagogía y Maestría y Doctorado en Educación. Su experiencia en escuelas públicas de educación básica, así como su labor en nivel superior como docente en universidades públicas y privadas, contribuyeron a su eficaz docencia en la educación superior, inspirada en los principios de Paulo Freire.

Palabras clave: Margarete Sampaio. Biografía. Educación de la mujer. Formación de profesores.

Introdução

A pesquisa situa-se na área da Educação, mais especificamente no campo da História da Educação, em especial, de mulheres educadoras, ao tratar acerca da biografia da professora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, doravante apenas Margarete Sampaio, com ênfase em sua trajetória educativa até a sua inserção profissional na Universidade Estadual do Ceará, na interface indissociável com o contexto histórico educacional do Ceará da segunda metade do século XX.

Abordar temáticas que dizem respeito à educação feminina, ao seu processo de escolarização e a sua atuação no mercado de trabalho, é uma tarefa científica relativamente recente se considerados os séculos de silenciamento da mulher no ambiente doméstico (VASCONCELOS; FIALHO; MACHADO, 2017), no entanto, a narrativa histórica aqui

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

produzida valoriza o protagonismo feminino[4], marginalizado ou esquecido pela historiografia tradicional, que possuía ênfase em personagens masculinos – heróis de guerra, reis, eclesiastes etc. Corroborando com essa ideia, Stascxak e Sales (2020, p. 2), afirmam que "não se trata, portanto, de enfatizar o papel de vítima pelas circunstâncias de outrora, mas de colocar a magnitude da mulher em perspectiva [...], atribuindo protagonismo aos percursos das mulheres no campo educacional".

Margarete Sampaio foi uma menina interiorana que enfrentou muitas dificuldades ao longo de sua trajetória formativa, tais como: alfabetização com baixa qualidade, problema de miopia, êxodo rural, acesso restrito a material escolar etc. No entanto, conseguiu alto nível de escolarização graças, também, à dedicação de seus pais, que valorizavam a educação feminina, estimulando-a ao prosseguimento nos estudos. Como docente da Universidade Estadual do Ceará, torna-se referência como estudiosa de Paulo Freire, incentivando vários alunos a lutarem por uma educação crítica e contextualizada para a qual, inclusive, demonstra sua experiência no livro de sua autoria denominado "Prática Pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula", obra resultante da sua tese de doutorado.

Diante do exposto, questionou-se como se deu o processo formativo da professora Margarete Sampaio, para que uma menina proveniente de família humilde e interiorana galgasse alto nível de escolarização, tornando-se professora universitária referência na pedagogia humanizadora de Paulo Freire no estado do Ceará. Para responder a essa inquietação, desenvolveu-se um estudo biográfico (DOSSE, 2015), amparado teoricamente na História Cultural (BURKE, 2010) e metodologicamente na História Oral (ALBERTI, 2010) com o objetivo de compreender como se deu a trajetória formativa da professora freireana Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga e sua inserção no magistério superior na interface com o contexto educacional cearense (1970-2015).

É importante ressaltar que preservar a história e a memória de uma educadora que colaborou com a educação cearense, permite lançar luz às barreiras educacionais que relegaram

[4] Entende-se por protagonismo feminino a conquista do poder de participação social às mulheres, como a inserção no mercado de trabalho, por exemplo, que assegurou espaços de luta por seus direitos para garantir maior igualdade entre os gêneros.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

muitas meninas interioranas e pobres do Ceará ao analfabetismo[5]. A biografia de Margarete Sampaio contribui com a história da educação cearense, pois amplia a compreensão da escolarização fomentada na década de 1970, uma vez que reverbera em diferentes contextos educacionais, vivenciados tanto em cidades interioranas como na capital do estado, que perpassam por experiências em escola isolada, grupo escolar, curso profissionalizante, Telensino, dentre outras.

O artigo subdivide-se em cinco seções, quais sejam: "Introdução", que explicita a área na qual se insere o estudo, a temática da pesquisa, sua delimitação, o problema e objetivo do estudo, bem como a sua relevância; "Trajetória teórico-metodológica", que explana o tipo do estudo, a técnica de coleta de dados, os aspectos éticos, dentre outros enfoques metodológicos necessários; "Processo de escolarização de Margarete Sampaio", que aborda sua trajetória educativa, destacando as instituições escolares frequentadas por Margarete, no contexto educacional cearense; "Ensino Superior e Atuação Docente", que enfatiza a prática educativa da biografada no contexto da educação básica e superior; e "Considerações finais", seção em que se retoma a problemática e o objetivo da pesquisa para respondê-los, compilando os principais resultados e discussões, assim como ponderar sobre limitações e sugestões.

Trajetória Teórico-metodológica

A pesquisa ampara-se nos pressupostos teóricos da História Cultural (BURKE, 2010), que permitiu considerar novas abordagens e novos sujeitos da história com a ampliação da compreensão acerca do que pode ser utilizado como fonte de pesquisa (CHARTIER, 1990). A História Cultural foi impulsionada, especialmente, pela terceira geração da Escola de Annales[6] e permitiu extrapolar o uso exclusivo de fontes documentais oficiais, ou mesmo da constituição de uma narrativa única.

Pautado em um estudo micro-histórico (LEVI, 1992; LORIGA, 2011), partiu-se de um sujeito individual, Margarete Sampaio, para melhor compreender seu contexto educacional a

[5] Na década de 1970, quando Margarete Sampaio cursou o ensino primário e secundário, 33,6% das pessoas com idade de 16 anos ou mais não eram alfabetizadas no Ceará, segundo o Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000).
[6] Revolução historiográfica ocorrida na França a partir de 1929, tendo como pioneiros Marc Bloch e Lucien Febvre, com o objetivo de questionar o modelo positivista de escrita da história. É dividida em três gerações distintas, sendo a última conhecida como Nova História, conduzida principalmente por Jacques Le Goff (BURKE, 2010).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

partir do desenvolvimento de uma biografia hermenêutica (DOSSE, 2015) com ênfase nos aspectos educacionais e profissionais da vida da biografada, ao lançar luz sobre a sua história de vida imbricada indissociavelmente no contexto educacional cearense do final do século XX. Sobre essa premissa, Machado (2015, p. 53) também enfatiza que "a micro-história permite analisar o indivíduo de vida comum como sujeito real da história e das experiências vividas na configuração das relações sociais". A redução na lente de análise, com efeito, permitiu um estudo mais minucioso da história da educação de Fortaleza-CE, ao considerar aspectos subjetivos e nuances invisibilizadas em pesquisas macrossociais.

Os estudos biográficos, na perspectiva hermenêutica, elencados por Dosse (2015), diferem-se da compreensão biográfica tradicional, pois o mote não é elaborar uma narrativa histórica verdadeira e inquestionável à luz de sujeitos com vidas exemplares e imaculadas, transformando-os em mártires, e sim reconstituir uma versão da história que não é neutra e que reconhece suas limitações (LEVI, 1992), que colabora para a preservação da história e da memória de professoras cearenses que muito contribuíram para a formação educacional da cidade de Fortaleza e não desfrutaram da devida visibilidade social. Ademais, permite ampliar conhecimentos acerca da história da educação local, ofuscada pelos grandes acontecimentos no âmbito nacional.

Salienta-se, inclusive, que Dosse foi um crítico da Escola de Annales que questionou, sobretudo, o afastamento da dimensão humana nas pesquisas historiográficas, mais delimitadamente nas décadas de 60 e 70 e foi em direção a novos paradigmas, nos quais se interrelacionavam o vivido e a constituição de um horizonte em relação ao futuro. Dessa maneira, no plano teórico e epistemológico, ele criticava a noção de história estática, a negação do acontecimento e a longa duração e valorizava a descontinuidade, a ruptura e o fato, sem perder de vista a dimensão da globalidade e a preocupação interpretativa.

Comunga-se com Chartier (1990, p. 17) quando ele afirma que a História Cultural "tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler", ou seja, o interesse para a elaboração na narrativa histórica recaiu sobre uma realidade socioeducacional específica, em uma temporalidade delimitada, dada a ver sob uma lente micro-histórica a partir da biografia de Margarete Sampaio, ao ensejar lume à vida cotidiana e à educação feminina em vários sentidos da prática humana.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nesse sentido, o estudo biográfico ganha relevância na atualidade, pois

> No cenário atual, o pesquisador em História da Educação já não se contenta com a mera cópia ou reescrita dos documentos pelos manipuladores da memória, importa-se com o que ficou nas entrelinhas, para dar visão pública aos sujeitos esquecidos ou silenciados e então, hermeneuticamente reconstituir o contexto socioeducacional desde a história de vida das pessoas (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019, p. 13).

Dosse (2015, p. 11) também enfatiza essa ideia ao inferir que "a biografia pode ser um elemento privilegiado na reconstituição de uma época, com seus sonhos e angústias". Nessa direção, por meio da biografia de Margarete Sampaio, foi possível compreender seu percurso educativo e sua atuação profissional, imbricados nos contextos sociais, culturais e políticos do estado do Ceará na segunda metade do século XX, ao considerar a importância da vida de uma mulher comum.

Para realizar a biografia da educadora Margarete Sampaio foi utilizada a metodologia da História Oral, sobre a qual Xavier et al. (2020, p. 5) argumenta que

> "[...] é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que de uma forma ou de outra deles tomaram conhecimento". Desse modo, torna-se "[...] uma metodologia capaz de fomentar importantes narrativas e interpretações históricas. [...] a fonte oral é não apenas importante, mas necessária para compreensão historiográfica" (FIALHO et al., 2020, p. 4).

No gênero biográfico, a História Oral partiu das narrativas oralizadas de Margarete Sampaio sobre a sua vida, com ênfase no percurso educacional, contadas de maneira livre, ou seja, sem roteiro pré-definido a partir de suas lembranças. Como lembra Le Goff (2003, p. 471), "a memória na qual cresce a história, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro", desse modo, vale salientar que a história biográfica foi constituída por intermédio da ação da memória, considerando que esta é permeada por silenciamentos, esquecimentos e lembranças inerentes ao ato de rememorar vivências passadas.

Como a História Oral "consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente" (ALBERTI, 2010, p. 155), as narrativas de Margarete Sampaio foram coletadas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mediante entrevista livre em História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2007), na sua residência, no dia 22 de abril de 2019, às 18h, com duração de 80 minutos. O horário e o local para a realização da entrevista foram marcados pela entrevistada conforme a sua disponibilidade.

Importa salientar que o projeto de pesquisa foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que recebeu parecer favorável de número 2.585.705, em 06 de abril de 2018. A entrevista com Margarete Sampaio deu-se somente após a sua assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, quando se explicou o objetivo da pesquisa, a metodologia adotada, a forma de participação, possíveis riscos, liberdade de recusa, participação voluntária, publicização das oralidades em trabalhos científicos sem assegurar anonimato etc. As entrevistas foram gravadas, transcritas, textualizadas e validadas pela biografada, que realizou leitura e análise da transcrição e teve a oportunidade de realizar acréscimos e retiradas.

Processo de escolarização de Margarete Sampaio

No dia 21 de junho de 1961, na cidade de Ipueiras, interior do Ceará, nasceu Maria Margarete Melo Sampaio[7], filha de Francisco Cazuza Sampaio e Alaíde Melo Sampaio, a nona de uma prole de 11 filhos. De origem humilde, pois seu pai trabalhava como marchante[8] enquanto sua mãe ocupava-se dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos, Margarete relembra o apreço que seu pai tinha no tocante à educação dos filhos:

> Meu pai frequentou a escola por 15 noites, mas eu costumo dizer que eu não conheci um educador mais humano, mais sábio. Meu pai foi a sabedoria em forma de gente, [...] meu pai sentado na calçada, olhando as crianças virem da escola, que era o melhor passatempo para ele e, ao chegar em casa, ele dizia: lá vem os doutorzinhos do papai (BRAGA, 2019).

O relato da biografada evidencia a importância que seu pai atribuía à escolarização dos filhos, pois ele projetava para a prole um futuro diferente da realidade que vivenciou. Mesmo sendo semianalfabeto, Francisco Cazuza sempre os incentivou a prosseguirem nos estudos, com a finalidade de buscar melhores condições de vida por meio da educação. Ainda que, por vezes,

[7] Após seu casamento, adiciona o sobrenome do marido, tornando-se Maria Margarete Melo Sampaio Braga.
[8] Marchante era o construto utilizado para fazer referência a quem trabalhava comprando gado para vender sua carne a açougues, ou seja, negociante de carne bovina.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reprovado pelos seus irmãos, Francisco Cazuza seguia adiante com a ideia de que a educação seria a única maneira de seus filhos mudarem suas condições de vida. Margarete Sampaio relembra a fala de um tio: "mas tu é louco, que homem orgulhoso, 7 cabo de enxada, 7 filhos homens e 4 meninas, que podiam se casar, ter marido, vai botar pra estudar, olha a besteira" (BRAGA, 2019). Segundo ela, seu pai retrucava e afirmava, "[...] não. Para eles vou deixar a maior herança que um pai pode deixar, que é o estudo" (BRAGA, 2019).

O posicionamento do pai, afastando os filhos do trabalho braçal na roça, era reiterado pela mãe, que não delegava às filhas quaisquer atribuições domésticas. Os posicionamentos de Alaíde são mencionados por Margarete Sampaio (2019):

> Eu admirava muito isso neles e a minha mãe é aquela pessoa sábia também, que nunca olhou se uma tarefa estava feita ou não, até porque ela não sabia orientar e não tinha tempo, tinha dia que ela lavava 7 redes, tinha câimbras de tanto lavar rede, as fardinhas todas, ela não queria uma filha no pé do fogão aprendendo a cozinhar, ela dizia que "vão aprender a ler, a escrever e a estudar", ter o dinheiro delas e não aguentar o abuso de filho da égua nenhum (marido), "quero minhas filhas para terem a vida delas, o dinheiro delas", então a gente teve todas as condições de estudos.

De tal modo, os pais sobrecarregavam-se com as atividades laborais, com o objetivo de possibilitar aos filhos uma boa escolarização. Sobre a instrução feminina cearense, esta foi melhor sistematizada apenas no final do século XIX, com a chegada das freiras Vicentinas, que vieram da França com a finalidade de assistir às crianças órfãs e instituírem o sistema de internato, sendo este considerado o melhor modelo para a conduta das moças daquela época (SOUSA; FERNANDES, 2019).

Ainda na segunda metade do século XX, a educação feminina não era vista como prioridade, principalmente em cidades interioranas, onde as moças ainda eram preparadas para o casamento e, posteriormente, ao cuidado do lar e dos filhos, como enfatiza Scott (2012, p. 24) "nos anos 1960, apesar de visões alternativas, ainda era tido como altamente desejável que a mulher se casasse, tivesse filhos e pudesse se dedicar integralmente à família depois de casada".

O primeiro contato de Margarete com as primeiras letras foi por intermédio de sua irmã mais velha, posteriormente, aos sete anos, começou a frequentar uma escola isolada na casa da professora Dona Creuza, em Ipueiras. Esse tipo de escola era caracterizado por terem somente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma professora para várias séries, funcionando na casa da própria docente, em salões de igrejas ou em algum local cedido pela comunidade (HOEELER, 2009).

> A minha irmã me alfabetizou, Maína a mais velha, e aí quando eu fui para a escola, para a casa da Dona Creusa, fui alfabetizada com aquela cartilha de ABC. Aí Dona Creusa, quando eu estava no 1º ano (1ª série), ela inventou de me botar no 2º ano (2ª série), e ela disse para a minha mãe o seguinte: "Alaíde, essa menina é muito inteligente, dá para ela fazer 2 anos em 1 só".

Como já havia tido instrução de maneira informal com sua irmã, estava adiantada em relação às outras crianças de sua série. E avançar para a série seguinte no meio do ano, no sistema de escola isolada, significava continuar na mesma sala, com a mesma professora, mudando apenas o nível das tarefas. Essa prática de alfabetização na própria residência ou, em particular, da professora, geralmente a mais escolarizada da região, era corriqueira no interior do Ceará no século XX, principalmente nas cidades interioranas mais distantes da capital em que o acesso à escola era difícil (CUNHA; SILVA, 2010). Inclusive, vale destacar que, na década de 1970, no Ceará, praticamente inexistiam recursos públicos para a construção de prédios, materiais escolares, pagamento de professores e até mesmo professores habilitados para exercer a docência (GIRÃO, 1962).

De acordo com os relatos de Margarete Sampaio, percebe-se que o método que a professora utilizava para a alfabetização dos alunos era condizente com a corrente tradicional, pois consistia no uso quase exclusivo da Cartilha do ABC, recurso amplamente utilizado de maneira mnemônica, que partia da parte para o todo, como leciona Vieira (2017, p.134):

> [...] utilizava-se de pequenos textos ou historietas para destas destacar as sentenças e palavras para formação de novas sentenças, mas, também, pode ser apresentado como um manual didático destinado para o ensino da leitura e da escrita, tendo como eixo norteador a organização por palavras-chave, palavras que, segundo o autor, fazem parte do universo vocabular do aluno, a exemplo de bola, banana, dado, pato (VIEIRA, 2017, p. 134).

Para Mortatti (2000), a Cartilha do ABC teve início no final do século XIX com a organização da instrução pública durante o período republicano brasileiro, em que o processo de escolarização se dava a partir das práticas de leitura e de escrita, no entanto, a cartilha consolidou-se como principal método de concretização da alfabetização. No Ceará, a cartilha

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

popularizou-se rapidamente, chegando inclusive em localidades em que não havia escolas.

Foi no método alfabético, usando a Cartilha do ABC, que Margarete Sampaio primeiro aprendeu os nomes das letras do alfabeto para depois realizar as combinações silábicas e, em seguida, montar as palavras. Soletrar as sílabas até reconhecer a palavra, decorando sons e grafemas, amparada em operações mnemônicas, foi alfabetizada. Todavia, para cursar a terceira série, Margarete foi matriculada no Grupo Escolar Dom Gelinho, onde se deparou com algumas dificuldades, haja vista que se alfabetizou de forma precária.

Os grupos escolares tinham a função de agrupar as escolas isoladas que forneciam o ensino primário, possuindo várias séries que funcionavam em salas separadas. No caso do Ceará, eles emergiram em 1907, com a publicação do Regulamento dos Grupos Escolares do Estado do Ceará (AMORIN, 2015), entretanto, era fomentado com infraestrutura precária, recursos insuficientes para a aquisição de material didático e com muitos professores sem a devida formação para o magistério.

A dificuldade de interpretar o que lia somou-se à miopia, deficiência na visão, e a prática de transcrever em seu caderno o que estava escrito na lousa virou um pesadelo:

> Para ir ao 3º ano (3ª série), eu fui para o grupo escolar Dom Gelinho. Eu não sabia tirar da lousa. Na casa da Dona Creusa, ela fazia caligrafia para a gente repetir, até deitado no chão, então tirar da lousa e míope, foi horrível, foi uma experiência de chorar. Meu Deus! Foi um choque, mas também consegui no final do ano eu me lembro tanto, que tinha as provas finais e eu fiquei em 9º lugar, então para a pessoa que chegou e não conseguia tirar da lousa, foi bom (BRAGA, 2019).

Após concluir a terceira série primária, Margarete Sampaio muda-se para Fortaleza juntamente com a mãe e seus irmãos, com o objetivo de que pudessem dar continuidade em seus estudos, enquanto seu pai permaneceu em Ipueiras a trabalho: “papai morava no interior e a gente veio estudar aqui com a mamãe [...] ele tinha que ganhar o mundo, comprava gado, vendia, matava, era açougueiro, e sempre lá no interior, ou no Piauí para garantir o sustento. Era agricultor também e a gente aqui, e ele segurando as pontas” (BRAGA, 2019).

Francisco Cazuza assumiu o compromisso de sustentar a família em Fortaleza para que os seus filhos progredissem nos estudos. Chegando a Fortaleza, Margarete foi matriculada em um Grupo Escolar localizado no bairro Presidente Kennedy para cursar a 5ª série sem a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

necessidade de fazer o exame de admissão[9], pois este tinha sido extinto exatamente no ano de sua matrícula, em 1972.

Não possuindo recursos financeiros suficientes para comprar o material escolar de todos os filhos, Alaíde atrasava o mais velho e adiantava o mais novo agrupando os filhos na mesma série, como explica Margarete Sampaio: "Ela tinha estratégias que eram muito interessantes, mamãe adiantava um filho e atrasava outro, para ter 3, 3 e 2, para ter a mesma coleção de livros, não dava para comprar 11, mas dava para comprar 3, 4 e de um passando para o outro". Interessa mencionar que fomentar a escolarização em nível primário já era muito difícil para a maioria das famílias cearenses na década de 1970, especialmente as interioranas e, mais complicado ainda, era conseguir a inserção no ensino secundário (VIEIRA, 2002).

Após concluir o primário, Margarete Sampaio consegue uma bolsa de estudos para cursar da sexta à oitava série no Educandário Casemiro de Abreu, no bairro Carlito Pamplona, como ela relata: "[...] do grupo, a gente conseguiu uma vaga para uma escola com bolsa, no Carlito Pamplona, que era o Educandário Casemiro de Abreu [...], nós conseguimos porque havia um convênio entre a rede pública municipal e a rede particular para os alunos de destaque".

Quanto ao Segundo Grau, diferentemente de muitas outras moças que optavam por cursar o Ensino Normal, Margarete preferiu seguir uma formação técnica, ao optar pelo curso Técnico em Assistente de Administração no Colégio Estadual Joaquim Nogueira, no bairro Parquelândia: "Do Educandário, eu fui para o Colégio Estadual Joaquim Nogueira, ali na Parquelândia [...] junto com a Rita. O Nenê foi para a escola técnica, eu e a Rita fomos fazer o curso de assistente técnico de administração" (BRAGA, 2019).

O cenário educacional brasileiro em que Margarete conclui o Segundo Grau foi marcado pelo contexto da ditatura militar. Nesse período, a educação foi caracterizada por diversas reformas no ensino com o desenvolvimento de uma educação voltada para o trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011); logo, a educação superior era um privilégio em detrimento dos cursos profissionalizantes que asseguravam o ingresso mais rápido no mercado de trabalho. A valorização da educação profissional possuía o intuito político de fortalecer a modernização do país por meio do ensino técnico, que favorecia uma preparação aligeirada para uma mão de obra barata que servia ao desenvolvimento do Brasil.

[9] Exame obrigatório para o ingresso ao Ginásio que perdurou durante os anos de 1931 a 1971 (PIRES, 2019).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ensino Superior e Atuação Docente

Após concluir o curso de Técnico em Assistente de Administração, Margarete presta vestibular para o curso de administração na Universidade Estadual do Ceará, no entanto, não obteve êxito, como ela rememora.

> Mesmo sendo uma aluna muito boa, matemática era meu xodó, só 10, eu ficava feliz, mas eu tinha disciplinas de contabilidade e custos, mecanográfica, como é que estuda e passa no vestibular!? E eu tentei UECE, primeiro para administração, já que o curso era técnico administração, não passei na UECE (BRAGA, 2019).

Na narrativa da biografada, nota-se que possuía afinidade com a área administrativa, uma vez que já tinha concluído o curso Técnico em Assistente de Administração, contudo, não conseguiu a pontuação exigida para aprovação e ingresso no ensino superior, em decorrência de ter que conciliar seu tempo com as obrigações do curso técnico e com os estudos para a preparação do vestibular. No ano seguinte, em 1980, preparou-se novamente para prestar vestibular, fazendo a inscrição para concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará, assim como também para o curso de Ciências Contábeis na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), conseguindo aprovação nos dois cursos.

Optou por cursar Pedagogia por dois motivos. Primeiro, o curso de Ciências Contábeis na UNIFOR seria pago por se tratar de instituição privada e, como um dos seus irmãos já cursava Direito na referida instituição, sua família não tinha condições de arcar com os custos de dois cursos. O outro motivo pela escolha do curso de Pedagogia foi decorrente do fato de, em sua adolescência, aos 13 anos, ter a experiência de alfabetizar 4 crianças filhas de uma comadre de sua mãe e de ter gostado dessa atividade.

> Não foi nada que eu já achasse que deveria ser, era mais a história de que com 13 anos, eu dava aula para 4 meninos, filhos de uma comadre da mamãe, de uma favela perto da casa da gente, e do jeito que eu fui alfabetizada, eu alfabetizei os meninos no Padre Antônio. Alfabetizava as crianças, tinha um dinheirinho, imagino que era uns 5 reais por menino, o equivalente a hoje, mas era uma fortuna, dava para comprar sabonete, xampu, feliz da vida, e eu alfabetizei os meus irmãos mais novos, o Cleiton e a Bia (BRAGA, 2019).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A vivência da docência desde os 13 anos com a alfabetização de crianças, mesmo de maneira não institucionalizada, serviu para lhe impulsionar à escolha do curso de Pedagogia. Ademais, para uma menina interiorana, de família humilde, passar no vestibular de uma universidade pública, era uma conquista pouco comum na década de 1980. Margarete Sampaio explicita: "[...] e eu fiz (vestibular) e quando eu passei, foi talvez na minha vida acadêmica, uma das maiores alegrias. É muito bom passar no vestibular, aquela coisa de ver seu nome. Foi uma alegria tão grande" (BRAGA, 2019).

Na década de 1980, o Ensino Superior no Ceará, principalmente em Fortaleza, ainda estava em ascensão, uma vez que o país vinha saindo de uma ditadura militar e a democratização do ensino ampliava-se. De acordo com Vieira (2002, p. 297), "a expressão local desse movimento é um sinal claro de que mesmo as unidades mais pobres da federação delineiam alternativas para formar os filhos das camadas mais privilegiadas". Desse modo, percebe-se que quando Margarete Sampaio inicia sua graduação, o ensino superior ainda era destinado às camadas elitizadas, desfavorecendo os mais empobrecidos, como era o caso da biografada.

Em seguida, cursa habilitação em Supervisão Escolar, pois as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia com a Reforma Universitária de 1969, a partir do Parecer CFE 252/69, instituía um currículo mínimo para a duração do curso, no entanto, posteriormente, fracionado em habilitações técnicas como planejamento, supervisão, administração e orientação educacional definindo, assim, o perfil do profissional formado em Pedagogia (CRUZ, 2012).

Aos 21 anos de idade, ainda cursando Pedagogia, Margarete Sampaio casa-se com Miguel Sávio, com quem teve dois filhos. Aos 23 anos, teve o primeiro filho, Clerton Sávio e, aos 24 anos, o segundo filho, Marcelo Caio. Após o nascimento do seu primeiro filho, em 1985, torna-se professora efetiva do Estado do Ceará, atuando como orientadora de aprendizagem do Telensino e, posteriormente, como professora das séries finais do ensino fundamental.

> Primeiro eu fiz (concurso) para professora do Estado, eu quis ser orientadora de aprendizagem do Telensino, porque meus 2 irmãos mais novos estudaram pelo Telensino e eu vi muita autonomia neles e, assim sendo aluno de escola pública. Fiquei 19 anos no Estado. O orientador de aprendizagem mediava conhecimentos de Português, Matemática, Ciências, todas as áreas (BRAGA, 2019).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Motivada pela experiência de seus irmãos por terem estudado pelo Telensino, Margarete Sampaio assume seu primeiro concurso aos 24 anos no cargo de orientadora de aprendizagem do ensino secundário do Telensino. Cabe salientar que o Telensino, como enfatiza Vieira (2002), era uma modalidade de ensino fundamental regular via televisão, que se destacou em várias unidades federativas a partir de 1966, porém no estado do Ceará, foi implantado apenas em 1974. A opção pela introdução dessa modalidade de ensino deu-se pela carência de profissionais habilitados para atender o ensino de Primeiro Grau maior (5ª a 8ª séries).

Sobre a dinâmica de funcionamento do Telensino, Margarete Sampaio relata que:

> As aulas eram pela TV. A gente fazia num primeiro momento a percepção da aula e depois a gente fazia o aprofundamento do conteúdo. O trabalho era todo organizado em torno de equipes. [...] era uma metodologia ativa e avaliação também era feita num processo de autoavaliação, o aluno se autoavaliava, a equipe avaliava o aluno e o professor avaliava cada aluno dentro da equipe. Muito bacana! Fiquei lá de 1985 até 1992 (BRAGA, 2019).

Partindo dessa base, pode-se notar que Margarete Sampaio realizava um trabalho coletivo com sua mediação no qual o processo avaliativo dava-se por meio da autoavaliação, assim como pelos membros das esquipes e da professora. Dos 19 anos que Margarete lecionou na rede estadual, 8 anos (1985-1992) foram dedicados ao Telensino. Com efeito, destituindo da visão romantizada do programa, destaca-se que, em muitos casos, o professor (orientador) não possuía a formação adequada para essa atuação e a aprendizagem dos alunos era prejudicada. Sobre isso, Margarete Sampaio acrescenta:

> O Telensino foi aquela experiência de me preparar para todos os componentes curriculares de quinta, de sexta e de sétima séries, [...] depois eu migrei para uma escola que não tinha Telensino porque lá a demanda era Matemática e eu tive que, com base no que eu já sabia no Telensino, ir me preparando e assistindo as teleaulas. Eu realmente tinha uma condição, mas eu me esforçava muito [...]. As dificuldades que eu tinha em aprender eu entendia que poderiam ser as dificuldades dos alunos (BRAGA, 2019).

Em seguida, tendo que atender à demanda de uma escola que estava com carência de professores de Matemática, Margarete Sampaio utilizou a experiência obtida nas teleaulas para, mais uma vez, atuar em campo distinto da sua formação. Em relação à docência na área de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Matemática, atuou 11 anos como professora dessa área em escolas estaduais localizadas "no centro de Caucaia, trabalhei no Conjunto Araturi e trabalhei no Parque Tabapuá" (BRAGA, 2019).

Depois de anos dedicada ao trabalho e às atribuições do lar, Margarete Sampaio volta à sala de aula como aluna e inicia uma especialização em Teoria de Interpretação em Análise Literária, em 1987, na UNIFOR, como explica: "Eu soube que estava havendo, na UNIFOR, uma Especialização em Teoria de Interpretação em análise literária e eu fui para a entrevista. O coordenador tinha sido nosso professor [...]. Aí ele disse: eu queria te dizer, Margarete, que você tem toda a condição de fazer o curso" (BRAGA, 2019).

Em 1990, foi implantada a Fundação Bradesco no município de Caucaia-CE e Margarete Sampaio faz a seleção na qual foi aprovada para o cargo de supervisora e orientadora educacional durante quatro anos (1990-1994). Como ela relata, "a seleção era feita pela Fundação Getúlio Vargas e aí eles vieram e fizeram 7 fases do processo seletivo rigorosíssimo [...]. Entreguei e protocolei a minha inscrição e eu passei para ser supervisora e orientadora educacional da Fundação Bradesco" (BRAGA, 2019).

Margarete assume na Fundação Bradesco duas funções: orientação pedagógica, que era destinada a acompanhar o corpo docente nos planejamentos das aulas no período da tarde e de orientadora educacional, em contato direto com os alunos, como ela destaca:

> Na Fundação, era o serviço de orientação pedagógica e educacional, então eu era orientadora educacional porque eu acompanhava os alunos e era orientadora pedagógica porque acompanhava os professores daqueles alunos. Lá era Ensino fundamental também, de quinta a oitava. Então eu trabalhava à tarde e à noite (BRAGA, 2019).

No ano de 1994, Margarete sai da Fundação Bradesco e passa na seleção para o Colégio Cooperativo de Fortaleza (COOPEFOR), onde também contribuiu por quatro anos como supervisora no turno da noite.

> Na COOPEFOR, eu era também supervisora, eu acompanhava os professores de 5º ano em diante, sendo que lá, era uma equipe interdisciplinar muito integrada: a psicóloga, a orientadora educacional, a supervisora (no meu caso). E a gente acompanhava todos os alunos numa dinâmica de discutir juntos os encaminhamentos da escola com a efetiva participação dos pais, a gente tinha

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> conselho de pais e mestres, conselho de alunos, conselhos de professores e funcionários, na própria dinâmica de uma cooperativa.

Por ser uma cooperativa, o COOPEFOR funcionava de forma coletiva com técnicos, professores, pais e estudantes. Margarete, mais uma vez, exercia o trabalho de supervisora, acompanhando professores de quinta a oitava série até o ano de 1998, quando decidiu sair da instituição em decorrência da mudança de gestão e da implantação de um novo material didático que ela não concordava: "quando a escola mudou de gestão, mudou tudo, a nova gestão queria implantar um projeto Cali Colômbia, apostila do Positivo, aí eu comecei a bater de frente e chegou uma hora que foi insustentável a minha permanência e eu pedi para sair" (BRAGA, 2019).

Mesmo identificando as qualidades do corpo docente e da gestão do COOPEFOR, no sentido de serem abertos ao diálogo e democráticos, Margarete Sampaio resolve deixar a instituição por não concordar com algumas mudanças, sobretudo, com a implantação do projeto Cali Colômbia[10] e com a adoção do novo material didático elaborado pelo grupo Positivo.

Ainda no COOPEFOR, Margarete Sampaio faz a seleção para o mestrado na Universidade Federal do Ceará (UFC), como ela relembra,

> Uma professora minha da UFC, quando eu fui visitá-la, ela me perguntou: "você ainda não fez o seu mestrado?" E eu respondi: Não! E em seguida ela disse: Mas Margarete, uma menina que foi monitora de 3 professores, você chegou a substituir professor na faculdade". E assim, pontualmente me questionei: "por que não?". Aí deu aquela mexida.

Após o encontro com sua antiga professora, reflete sobre a possibilidade de dar continuidade à sua formação acadêmica e faz a seleção para o Mestrado em Educação Brasileira na UFC, conseguindo aprovação em 1995, como ela relembra: "Eu fiz a especialização em literatura e com 33 anos, tentei e passei no mestrado da UFC em Educação Brasileira. Demorei outro tempo para entrar no doutorado" (BRAGA, 2019).

Saindo do COOPEFOR em 1998, Margarete faz uma seleção para o Colégio Santa Cecilia: "Eu sabendo de uma seleção no Colégio Santa Cecília, eu fui para o Santa Cecília, foi uma

[10] Ver em: http://www.ibiblio.org/cedros/projeto.htm.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

experiência muito rica, eu fiquei 5 anos como supervisora do 5º ano ao 2º ano do ensino médio. É uma escola convencional, católica. É a escola mais cara de Fortaleza" (BRAGA, 2019).

O Colégio Santa Cecília contribui com a educação de famílias abastadas de Fortaleza desde 1952 e faz parte do Instituto das Damas da Instrução Cristã da Bélgica. A princípio, funcionou no Bairro Benfica até 1960 e era destinado apenas para a formação de meninas. Um ano depois, mudou-se para o seu local atual, no bairro Aldeota. Atualmente, atende um público misto, destacando-se de outras escolas pela oferta de formação humanista e cristã e pelo alto custo das mensalidades (SALES, 2010).

Concomitantemente ao seu trabalho no Colégio Santa Cecilia, a biografada já lecionava no ensino superior, em universidades como: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Faculdade 7 de Setembro e UNIFOR. Quanto a sua docência na UECE, ela iniciou como professora substituta no ano 2000 e, posteriormente, assumiu o concurso para professora efetiva.

> Quando eu estou dando aula na UNIFOR, sai o concurso da UECE para professor substituto, eu fui e passei, eu já estava no mestrado, aí eu larguei a UNIFOR e fui para a UECE, fiquei 2 anos e terminou o meu contrato. [...] Em 2003 o concurso da UECE que era para doutor, lançado no dia 19, no dia 20 baixou para mestre, aí eu disse para a diretora: doutorado não, mas eu quero é ser professora da UECE, tem um concurso aberto e eu sei que não tenho quase nenhuma chance, eu vou ter um mês para estudar, mas se a senhora me ajudar. Ela me respondeu: "tire o tempo que for preciso para você estudar, é o que você quer?" E eu a respondi: "é". Aí eu fiquei em casa durante 1 semana, foi na semana da integração cultura e esporte do colégio, fiquei estudando 16 horas por dia.

Com o consentimento da diretora do Colégio Santa Cecília, ao ser dispensada por uma semana de suas atividades pedagógicas com a finalidade de dedicar-se aos estudos, Margarete Sampaio conseguiu aprovação em primeiro lugar.

> Aí eu fui 1º lugar (no concurso), entrei e o curso era para Educação Brasileira, quando eu entrei, comecei a trabalhar com estágio, práticas de ensino e política educacional, estrutura e funcionamento de ensino, didática em uma licenciatura ou outra, mas eu queria estar na Pedagogia. Era uma lógica que eu não entendia, didática era o meu forte, não tínhamos pedagogia de Paulo Freire ainda, eu ficava muito pulverizada, mas quando eu cheguei no estágio, eu me encontrei. Uma colega se aposentou, eu fiquei como a professora de estágio, manhã e tarde (BRAGA, 2019).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O início de sua docência como professora efetiva na UECE foi marcado pela atuação em diversas disciplinas, inclusive, em outras licenciaturas além da Pedagogia. Mas sua afinidade era pelo curso de Pedagogia, especificamente no componente curricular didática, construída ao longo dos anos de sua docência na educação básica, assim como em experiências adquiridas como professora temporária das instituições que foram citadas anteriormente.

Foi na atuação com a didática que Margarete Sampaio aproximou-se mais dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, inclusive, reclamando maior participação desses pressupostos no currículo do curso de Pedagogia e desenvolvendo proposta doutoral nessa temática. Ela fez duas seleções para o Doutorado em Educação Brasileira na UFC, no entanto, não conseguiu aprovação, ingressando somente em 2008 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ela atribui às tentativas sem êxito na UFC a sua proposta de pesquisa, pois tratava sobre a pedagogia de Paulo Freire e não tinha professor que orientasse essa temática.

Ao finalizar seu doutoramento na UFPE, retornou à UECE, onde fez parte da célula pedagógica da PROGRAD[11] durante um ano e, posteriormente, candidatou-se à coordenação do curso de Pedagogia, na qual atuou entre os anos de 2013 e 2015, como ela relata.

> Quando eu volto do doutorado, a Marcília era a Pró-reitora de Graduação, ela me chama para a Célula Pedagógica da PROGRAD, aí fiquei lá durante um ano, porque saiu a inscrição para a coordenação do curso de Pedagogia. Aí eu me candidatei, fiquei de 2013 a 2015. Acho que a gente fez algumas coisas interessantes e uma delas foi trazer todos os professores concursados para dentro do curso de Pedagogia (BRAGA, 2019).

Durante os dois anos de sua gestão na coordenação do curso de Pedagogia, o que lhe intrigava era o fato de os professores efetivos da Pedagogia não estarem atuando diretamente no curso de Pedagogia, assim como também a carência de algumas disciplinas para a complementação do curso.

> Vamos trazer os nossos, nós temos os titulares da casa e como é que não dava aula no curso de Pedagogia? Aí a gente começou arrumando foi isso, fizemos outra coisa que foi ver as disciplinas que pudessem contribuir com a formação do jovem-adulto, era uma coisa largada, não tinha a disciplina de EJA, não

[11] Pró-reitora de Graduação da UECE.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> tinha Pedagogia de Paulo Freire, não tinha de Educação Popular e Movimentos Sociais, não tinha Pedagogia do Trabalho, aí a gente foi puxando no colegiado esta discussão, e mais, passamos a validar os núcleos (BRAGA, 2019).

A implantação das disciplinas citadas trouxe uma contribuição significativa para o curso, com uma visão mais voltada para a educação popular, alfabetização de jovens e adultos a partir da disciplina da EJA e até o conhecimento e despertar sobre a luta pela educação mediante os movimentos sociais (RODRIGUES; MOREIRA, 2020). A complementação do currículo possui uma importância singular na atualização do currículo dos cursos, haja vista que ao falar de formação de professores, o currículo sempre deve estar alinhando a teoria à prática em sociedade, seja dentro ou fora dos muros das instituições (LIMONTA, 2011).

No tocante à sua prática docente na UECE, Margarete ressalta que o principal ponto de formação dos alunos é o diálogo entre docente e discente, como ela rememora.

> Uma coisa que eu acho, que era o que Paulo Freire melhor me ensina a fazer, que é estabelecer o diálogo, não diálogo como metodologia, mas diálogo como princípio da formação e eu já começo não levando o programa da disciplina, eu levo questões a partir da ementa aprovada no colegiado e, dentre as questões, eu caracterizo, aproximo por blocos e proponho de novo à turma e leva umas 3 aulas nessa arrumação, devolvo as questões para a turma, a gente vê as questões já arrumadas, isso é um trabalho que eu prego (BRAGA, 2019).

Fundamentando-se em Paulo Freire, ressalta a importância dessa dialogicidade que permite uma aproximação maior entre alunos e professores e que, a partir disso, não seja possível apenas formar futuros profissionais, mas seres humanos conscientes e humanos, consoante ao que ressalta Freire (1987, p. 42): “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

A contribuição de Margarete Sampaio na UECE, principalmente nas turmas de Pedagogia, é conhecida por adotar uma prática humanizadora baseada nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, pensada na consciência humana e no lugar dos indivíduos no mundo, ressaltando que a base de mudanças sociais e culturais está na educação.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Eu acho que educação, o papel dela é nos tornar sujeitos culturais. Ela é contributo para nos ajudar a mudar a realidade em que nós vivemos, e mudar a realidade não no sentido de busca de um favorecimento individual, mas em uma dimensão coletiva. É tornar o mundo mais humanizado, tornar as pessoas mais felizes no seu conjunto, e aí eu diria que é contribuído com a constituição de uma sociedade pautada na ética do bem comum. Educação serve para isso (BRAGA, 2019).

Compreende-se, então, que a visão da biografada sobre a educação parte do cotidiano, da realidade do indivíduo para o coletivo, com o objetivo de manter uma convivência humanizada e ética de um sujeito autônomo e compromissado com a transformação da sua realidade. Essa concepção vai ao encontro dos ensinamentos de Freire, que defendia o conhecimento a partir da realidade social, na qual os indivíduos são sujeitos inacabados, fruto de transformações e de construções, conscientes da necessidade de ser ativo na busca por mais justiça social (SOARES, 2020).

Importa ressaltar que a biografia de Margarete Sampaio permite-nos a compreensão da vida de uma educadora que, mesmo presenciando a pobreza interiorana e, posteriormente, ao mudar-se para a capital cearense, a moradia em bairros periféricos, consegue frequentar escolas públicas e particulares (neste caso como bolsista), galgando a mais alta escolarização, ou seja, o doutorado. Demonstra que o acesso à educação foi o principal aspecto para a mudança de status social e que lhe possibilitou tornar-se professora universitária efetiva, mesmo diante das barreiras enfrentadas e superadas para concluir seus estudos, tais como dificuldade na aquisição de material escolar e fardamentos, problemas de visão, mudança de cidade, dupla jornada conciliando estudo e trabalho, dentre outros.

Considerações Finais

A pesquisa buscou compreender como se deu a trajetória formativa da professora freireana Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga e sua inserção no magistério superior na interface com o contexto educacional cearense (1970-2015). Convém salientar que esse estudo trouxe à baila a biografia de uma mulher, educadora, anunciando suas contribuições no campo educacional cearense mediante o contexto de experiências vividas que outrora foram ocultas do imaginário social.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por meio da metodologia da História Oral com a biografada, houve a possibilidade de recorrer às memórias da educadora e, assim, narrar os fatos históricos de sua vida no tocante a sua trajetória formativa e profissional. Margarete Sampaio vivenciou, ao longo de sua trajetória formativa, as dificuldades trazidas pela vida interiorana em Ipueiras, como a pouca condição financeira de sua família que reverberou em poucos recursos para custear as despesas escolares. Ademais, havia a impossibilidade de prosseguimento nos estudos e de acesso a uma educação formal de qualidade no interior, o que acarreta a mudança de toda a família para Fortaleza, na busca por melhor formação educacional.

No que concerne à sua trajetória formativa, Margarete Sampaio alfabetizou-se em casa com o auxílio de sua irmã mais velha e, posteriormente, em 1968, ingressou numa escola isolada na casa da "Dona Creuza", estudando a primeira e a segunda série. Para cursar a terceira série do ensino primário, foi matriculada no Grupo Escolar Dom Gelinho, em 1970. Com a mudança do interior para a capital cearense no ano de 1971, Margarete retoma seus estudos em um Grupo Escolar no bairro Presidente Kennedy para cursar a quarta série primária. No ensino secundário, frequentou o Educandário Casemiro de Abreu. Quanto ao Segundo Grau, optou pelo ensino técnico no Colégio Estadual Joaquim Nogueira, concluindo o curso técnico em Assistente Administrativo. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e concluiu o mestrado em Educação Brasileira pela mesma instituição. Já no doutorado, opta pela Universidade Federal de Pernambuco, onde pôde dedicar-se ao estudo da pedagogia de Paulo Freire.

No que diz respeito à sua inserção no ensino superior, convém salientar que sua experiência docente iniciou como funcionária pública do estado do Ceará, sendo orientadora de aprendizagem do Telensino e, posteriormente, atuou em escolas particulares como o Colégio Santa Cecília e o Colégio Cooperativo de Fortaleza. Seu ingresso na docência universitária dá-se, a princípio, por meio de faculdades públicas como substituta e privadas, até galgar o cargo de professora efetiva da UECE, no qual desenvolveu uma prática pedagógica pautada nos princípios de Paulo Freire, ampliando a possibilidade de os alunos estudarem disciplinas como EJA, Movimentos Sociais etc. Sua visibilidade na comunidade acadêmica é decorrente de sua prática dialógica e contextualizada, com mote na formação de alunos humanos e atuantes, compromissados criticamente com uma sociedade mais justa e igualitária, bem como na sua expertise no campo teórico fundamentado em Paulo Freire.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Salienta-se que a biografia da professora Margarete Sampaio proporcionou um estudo micro-histórico de uma pessoa comum, ou seja, de uma mulher professora, que vivenciou nuances que perpassaram a vida de tantas outras mulheres de seu tempo. Sua história dá a ver o percurso educacional das poucas moças interioranas que conseguiram prosseguir na escolarização, lançando luz à exclusão educacional dessas meninas e às dificuldades das famílias de baixa renda para assegurar a educação dos filhos. Muitos não puderam realizar o êxodo rural, outros tantos, ainda que tivessem condições, optavam por continuar em suas localidades de origem e, sem possibilidade de dar continuidade à escolarização primária por falta de escolas, relegavam às mulheres atividades como o cuidado com o lar, com a prole e com o matrimônio.

Margarete Sampaio protagonizou uma formação educacional diferenciada das moças do interior, pois não apenas concluiu toda a educação escolar como prosseguiu nos estudos até a conclusão do seu doutorado. Sua atuação profissional, com base teórica em Paulo Freire, numa perspectiva dialógica, foi marcada pelo carisma com seus alunos e pela formação de várias gerações para uma atuação crítica na sociedade. Narrativas que desvelaram nuances tanto da vida individual como do contexto coletivo ao possibilitar refletir sobre a educação cearense do final do século XX.

Importa destacar que as pesquisas biográficas não se comprometem em reconstituir todos os fatos históricos vivenciados por um sujeito em suas múltiplas dimensões, portanto, não são passíveis de generalização, o que pode ser considerado uma limitação desse tipo de estudo. Entretanto, sugere-se o desenvolvimento de outras pesquisas, que propiciem visibilidade aos sujeitos comuns, em especial, mulheres e educadoras, que tanto contribuíram para a história da educação e que permanecem majoritariamente invisibilizadas.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) – Processo n. PS1-0186-002018.01.00/21 - e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.155-202.

AMORIM, Hananiel de Souza. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes**. v. 1, n, 12, p. 208 – 224. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6886/5712. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRAGA, Margarete Sampaio Carvalho. **Entrevista concedida a Hugo de Oliveira Leite** em 22 de abril de 2019. Fortaleza, 2019.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. Trad. Nilo Odalia. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CRUZ, Gisele Barreto da. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais. **Cadernos de Pesquisa.** v.42, n. 145, p. 298-319. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/19.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

CUNHA, Washington Dener dos Santos. SILVA, Rosemaria J. Vieira. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Revista Gênero**. v. 11, n. 1, p. 97-106, 2. 2010

DOSSE, François. **O desafio biográfico:** escrever uma vida. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIALHO, Lia Machado Fiuza et al. O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará**. Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505. Acesso em 11 ago. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza Fialho; SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; SALES, José Álbio Moreira de. Pesquisas Biográficas na Educação. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 11-29, 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743. Acesso em: 11 ago. 2020.

GIRÃO, Raimundo**. Pequena História do Ceará**. 2. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1962.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da Infância Catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). Curitiba/PR,2009, 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_hoeller.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: http//: www.ibge.gov.br/home. Acesso em: 11 jan. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magna Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LIMA, Maria Socorro Lucena; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Relação Ensino-Aprendizagem da Docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**. n. 61, p. 71-88. Curitiba, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00071.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

LIMONTA, Sandra Valéria. Currículo e formação de professores no curso de Pedagogia. **Educativa.** v 14, n. 2 p. 327-340. Goiânia, 2011. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1968. Acesso em: 13 ago. 2020.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X:** da biografia à História. Belo Horizonte: Autentica editora. 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MORTATI. Maria do Rosário Longo. Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**. n. 52. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

RODRIGUES, Rui Martinho**.** Biografia e Gênero. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério. **Biografia de Mulheres.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

MACHADO, Charliton José dos Santos. **A dimensão da palavra:** práticas de escrita de mulheres. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue.; MOREIRA, Jandira Bregonde. Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem das políticas públicas de inclusão social. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, p. 295–314, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8686. Acesso em: 02 dez. 2021.

SALES, Juscelino Chaves. O melhor colégio católico de Fortaleza. In: **VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Anais. São Luís, UFMA, 2010.

SCOTT, Ana Silvia. O Caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSK, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação**, v.5, n.13, p. 151-171, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271/1912. Acesso em: 05 set. 2020.

SOARES, Carla Poennia Gadelha.; VIANA, Tania Vicente. Jovita Alves Feitosa: memórias

que contam a história da educação nas prisões cearenses. **Educação & Formação**, v. 1, n. 1, p. 140-158, 4 jan. 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/96. Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, Roberto da. A fecundidade da História Oral temática nas pesquisas educacionais. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza. VASCONCELOS, José Gerardo. SANTANA, José Rogério. **Fontes Orais em Pesquisas Educacionais.** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; FERNANDES, Francisca Risolene. Análise de conteúdo de "As três Marias" e a instrução feminina cearense: práticas educativas, vigilância e transgressão. **Rev. Pemo,** Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2019.Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3484/3108. Acesso em: 11 ago. 2020.

STASCXAK, Francinalda Machado; SALES, Maria Julieta Fai Serpa e. Educação feminina no Brasil: o que dizem as pesquisas publicadas no Portal da Capes (2015-2019). **Rev. Pemo,** Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3598/3162. Acesso em: 11 ago. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VASCONCELOS, Larissa Meira de; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação, gênero e higienismo nos anúncios publicitários da Paraíba durante a Primeira República. **Cadernos de História da Educação (Online)**, Uberlândia, v. 16, p. 451-473, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/39598. Acesso em: 14 ago. 2020.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de Alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a trajetória e memória de ensino e aprendizagem na língua escrita. Tese. (Doutorado Acadêmico) Programa de Pós-Graduação em Memória; Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

VIEIRA, Sofia. Lerche. **História da Educação no Ceará.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

XAVIER, Antônio Roberto et al. História oral: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual. **Rev. Pemo,** Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3802/3305. Acesso em: 13 ago. 2020.

Submissão em: 03-12-2021
Aceito em: 24-01-2022

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A PROFESSORA POR TRÁS DA MÁSCARA: apontamentos sobre a realidade docente em tempos de pandemia

Adriana Gustavson Wilson[1]
Kelly Juliana da Silva Trennepohl[2]
Daniela da Cruz Schneider[3]

Resumo: Este texto ocupa-se das dimensões, processos e percursos envolvidos no cotidiano docente feminino no contexto atual, qual seja, o estado de pandemia causado pelo surto de coronavírus. Com inspiração em leituras sobre feminismo, docência, arte e "arte como docência", alicerçadas na metodologia cartográfica, foi constituído um grupo de mulheres professoras. Em encontros organizados na forma de oficinas, foram partilhadas referências artísticas e teóricas-conceituais, evocando de modo subjetivo ser mulher, professora e artista. Textos, músicas, filmes, produções e proposições artísticas ofereciam pistas sobre recursos e linguagens expressivas, bem como que serviram de elemento disparador para conversas. As vivências trazidas após um ano de efetivo trabalho docente remoto, se fez presente nos relatos partilhados por todas nós, professorAs participantes e constituiu pontos de encontro entre elas. Esses pontos, nutridos por diferentes identidades, puderam demover o sentido e visibilizar do que se ocupa o *Ethos* da professorA.

Palavras-chave: Docência. Mulheres. Pandemia por covid-19.

THE TEACHER BEHIND THE MASK: notes on the teaching reality in times of pandemic

Abstract: This text deals with the dimensions, processes and pathways involved in the daily life of female teachers in the current context, that is, the state of pandemic caused by the outbreak of coronavirus. Inspired by readings on feminism, teaching, art and "art as teaching", based on cartographic methodology, a group of women teachers was formed. Together at this meeting, these "teachers" accessed some expressive references from the artistic context, which subjectively evoked being a woman, a teacher and an artist. Text, music, films, productions and artistic propositions offered clues about expressive resources and languages, as well as what served as a trigger for conversations. During three virtual meetings, reports were shared about the feminine and about teaching, as well as artistic experimentation from the teaching and pandemic daily life, seeking to elucidate and surface sensations. The experiences brought back after a year of effective remote teaching work were present in the reports shared by the participants and constituted meeting points between them. These points, nourished by different identities, were able to change the meaning and make visible what the teacher's Ethos is about.

Keywords: Teaching. Women. Pandemic for covid-19.

[1] Mestranda em Educação na linha de Artes em Contextos Educacionais - UERGS. Especialista em artes - UFPEL e em Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege - UFSC. Graduada em Pedagogia - UFRGS e Fonoaudiologia - Centro Universitário Metodista - IPA. Grupo de Pesquisa e Estudos AFEE! Arte, Formação e Experimentações Estéticas. E-mail: adrigw@gmail.com.
[2] Mestra em educação na linha dos Estudos Culturais - ULBRA. Especialista em artes - UFPEL e em Educação Infantil - UNISINOS. Licenciada em pedagogia - ULBRA. Grupo de Pesquisa e Estudos AFEE! Arte, Formação e Experimentações Estéticas. E-mail: kellytrennepohl@gmail.com.
[3] Doutora em Educação (UFPel/2018). Licenciada em Artes Visuais. Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Instituto de Letras e Artes (ILA), nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Grupo de Pesquisa e Estudos AFEE! Arte, Formação e Experimentações Estéticas. E-mail: danic.schneider@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EL MAESTRO DETRÁS DE LA MÁSCARA: apuntes sobre la realidad de la enseñanza en tiempos de pandemia

Resumen: Este texto aborda las dimensiones, procesos y trayectorias involucradas en la vida cotidiana de las profesoras en el contexto actual, es decir, el estado de pandemia provocado por el brote de coronavirus. Inspirándose en lecturas sobre feminismo, enseñanza, arte y "el arte como enseñanza", basadas en la metodología cartográfica, se formó un grupo de maestras. Juntas en este encuentro, estas "maestras" accedieron a algunas referencias expresivas del contexto artístico, que evocaban subjetivamente ser mujer, maestra y artista. El texto, la música, el cine, las producciones y las propuestas artísticas ofrecieron pistas sobre los recursos expresivos y los lenguajes, así como lo que sirvió como elemento detonante de las conversaciones. Durante tres encuentros virtuales se compartieron reportajes sobre lo femenino y sobre la docencia, así como la experimentación artística desde la docencia y la cotidianidad pandémica, buscando dilucidar y aflorar sensaciones. Las experiencias recogidas después de un año de eficaz trabajo de enseñanza a distancia estuvieron presentes en los informes compartidos por todos los docentes participantes y constituyeron puntos de encuentro entre ellos. Estos puntos, alimentados por distintas identidades, lograron cambiar el significado y visibilizar de qué se trata el Ethos del docente.

Palabras llave: Docencia. Mujeres. Pandemia por covid-19.

Considerações iniciais: uma de nós entre tantas...

> Ah minha Criatura admirável... Seja bem-vinda... Entre, entre... Estou esperando por você... é, por você e pelo seu espírito! Fico feliz por você ter conseguido encontrar o caminho... ... Venha, sente-se comigo um pouco. Pronto, vamos fazer uma pausa, deixando de lado todos os nossos "inúmeros afazeres". Haverá tempo suficiente para todos eles mais tarde. Em um dia distante, quando chegarmos às portas do paraíso, posso lhe garantir que ninguém vai nos perguntar se limpamos bem as rachaduras na calçada. O que é mais provável é que no portal do paraíso queiram saber com que intensidade escolhemos viver; não por quantas "ninharias de grande importância" nos deixamos dominar. (...) Venha, experimente essa poltrona. Acho que é perfeita para o seu corpo querido. Pronto. Agora, respire bem fundo... deixe os ombros caírem até o ponto que lhes seja natural. Não é bom poder respirar esse ar puro? Respire fundo mais uma vez. Vamos... Eu espero... Viu? Está mais calma, mais presente agora. Preparei a lareira perfeita para nós. O fogo vai durar a noite inteira — suficiente para todas as nossas "histórias dentro de histórias". Um momentinho só, enquanto termino de lavar a mesa com menta fresca. Pronto, vamos usar a louça bonita. Vamos beber o que estávamos reservando para "uma ocasião especial". Sem dúvida, "uma ocasião especial" é qualquer ocasião à qual a alma esteja presente. Você já percebeu? "Reservar" para outra hora é o jeito que o ego tem de dizer, rabugento, que não acredita que a alma mereça prazer no dia-a-dia. Mas ela merece, de verdade. A alma sem dúvida merece. Por isso vamos nos sentar um pouco, comadre, só nós duas... e o espírito que se forma sempre que duas almas ou mais se reúnem com apreço mútuo, sempre que duas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> mulheres ou mais falam de “assuntos que importam de verdade". Aqui, neste refúgio afastado, permite-se... e espera-se que a alma diga o que pensa. Aqui sua alma estará em boa companhia. Posso garantir-lhe que, ao contrário de muitas no mundo lá fora, aqui sua alma está em segurança. Fique tranquila, comadre, sua alma está a salvo. (ESTÉS, 2011, p. 1).

Deixar de lado “Inúmeros afazeres”. Acreditar que “Haverá tempo para todos eles mais tarde”. Qual professora já não almejou isso?! Sobretudo *elas*, pois quando se trata de falar de docência, não há como negar que estamos falando de uma profissão vastamente “dominada” por mulheres. Domínio esse que não garante em nada qualquer diligência efetiva sobre o campo em que se situa, a educação em nossa sociedade.

Como Clarissa Pinkola Estés, esse texto convida a fazer uma pausa para um encontro. Um encontro que, para as autoras, se inicia em uma caminhada formativa em artes visuais e em interesse pessoal de pesquisa, que se materializa na criação e proposição de um grupo de professoras reunidas para “dar um tempo”. Sim, “marcar um encontro” e “dar um tempo” são operações difíceis, sobretudo, quando falamos de professoras e mulheres. Mas é para falar de um “bom encontro” entre professorAs e do que e quem ocupa, um “tempo de existência”, que esse texto foi escrito.

Na mitologia grega existe dois deuses que apresentam uma perspectiva interessante sobre o tempo e que trazemos aqui também como metáfora: são eles *Chronos* e *Kairós*. *Chronos* personifica o “tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente” enquanto que, *Kairós*, “é a qualidade do tempo vivido” (PEDRONI,2014, p.246). *Kairós* oferece, nessa reflexão sobre ser professorA, esse tempo apartado do cronológico, um “tempo oportuno” e “memorável”. Por oportuno entendemos aqui um momento gentil e de auto escuta; e, por memorável, não apenas um tempo para ser guardado na memória, mas aquele que faz emergir pelo diálogo as memórias do ser mulher e professora. Nesse tempo retirado — no sentido de retiro, de refúgio do mundo — ao interagir com pequenas experiências criativas e compor algumas materialidades que possam mapear pontos de encontro significativos e, quem sabe, produzir efeitos e movimentos nesse tempo ditado pelo relógio

A partir da abordagem metodológica da cartografia, caminhamos com esse grupo compartilhando e desenhando algumas leituras possíveis acerca da posição de professorAs que ocupamos e nos faz no mundo. A cartografia não é tratada aqui apenas como metodologia de pesquisa, mas por um modo de nos conduzirmos enquanto mulheres que propõe um grupo de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exercícios e experimentações de si com outras mulheres. Assim, a compreensão que matiza os movimentos cartográficos aqui a tomam como:

> Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).

Mapas: marcas de movimentos: "pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho" (FOUCAULT, 1994, p. 15). Não se trataria de desvelar a verdade. Antes, turbilhonar modos de ser e de se relacionar com mundo. Experimentar-se.

Esse texto versa sobre uma pesquisa com mulheres e entre mulheres professoras. Não assegura nenhum conhecimento, mas busca dar visibilidade para as emergências desses movimentos que se operaram nos territórios existenciais de cada uma. Assim, propõe um mapa de partilhas, em que aquelas que são chamadas de pesquisadoras, são igualmente mulheres-professoras-na-pele e… mascaradas. As partilhas que compõem o texto e interditam o fluxo das composições com a teoria são identificadas pela posição de sujeito que conjuga a todas como professorAs. Com *A* maiúsculo, para destaque, porque se trata aqui de uma questão de gênero.

Assume-se o lugar do desdobrar-se, fazendo as perguntas de Fischer ressoar alguns indícios de mapa:

> [...] até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixando-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, convergir a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe. (FISCHER, 2004, p. 78).

Compondo com certas clarividências de si e com um campo teórico interlocutor, a escrita deste texto assume-se próxima ao ensaio, a partir daquilo que propõe Larrosa (2004, p. 83):

> [...] é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental por

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão de si mesma, a uma permanente metamorfose. (LARROSA, 2004, p. 83):

Ensaia-se, por ser essa uma forma de garantir a provisoriedade necessária ao exercício de uma atitude de diferenciação, atitude urgente para movimentar processos de naturalização em torno das mulheres e da docência como profissão feminina.

Um assunto esgotado ou professorAs esgotadas: ferida aberta sob a máscara

> O presente estado de emergência em que literalmente, imerge os professores, os enfrentamentos constantes com a possibilidade de retorno presencial sem as condições mínimas de segurança sanitária e os desafios impostos pelas dificuldades de desenvolverem suas atividades pedagógicas fazem com que os professores se fragilizem e adoeçam. A quarentena e o excesso de tarefas, o envolvimento com as aulas online (além dos alertas contínuos de mensagens por redes sociais), os leva ao esgotamento físico e mental. (ZAMPERETTI, 2021, p. 43).

Maria Ondina Vieira Ferreira (2015, p. 157) em seu artigo *Feminização e 'natureza" do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos*, apresenta a perspectiva apontada por Enguita, em que sinaliza "a docência uma semiprofissão, situando o professorado numa situação instável entre a profissionalização e a proletarização". Neste lugar, a professora teria atributos profissionais, porém insuficientes para regulá-lo à autonomia, gerência, habilitação e vocação típicas dos profissionais liberais. A autora contribui lembrando que é interessante "notar que várias categorias indicadas como semiprofissionais são formadas majoritariamente por mulheres" (Ferreira, M.O.V., 2015, p. 157). Começamos aqui a caracterizar uma profissão que, sem dúvida, precisa ser olhada sob a ótica das relações de gênero. O que isso tem a ver com a precarização da educação ou seu esgotamento? Como isso impacta profissional e subjetivamente a docente?

Ser docente, de diferentes níveis, principalmente da educação básica, é uma tarefa imprescindível em seu propósito. Porém, situações de todas as ordens, principalmente estruturais, têm gerado um adoecimento da categoria docente, condições que se agravaram consideravelmente no atual estado de pandemia e isolamento social em que nos encontramos.

Pesquisas recentes (MENDONÇA, 2020; KOHAN, 2020; BOTTENTUIT JUNIOR; SILVA; MENDES; COSTA; ALBUQUERQUE, 2020) destacam as dificuldades pelas quais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

docentes, em diferentes níveis de ensino, vêm enfrentando. Centram-se fortemente em fatores de ordem prática, como o domínio de ferramentas digitais por parte dos professores e dos alunos, visto que a educação, na maioria das escolas públicas, ainda se valia da utilização de ferramentas básicas como caderno, quadro e giz.

Uma vez que as aulas passaram — sem aviso prévio — a acontecer de forma remota, as docentes se viram em uma corrida contra o tempo para dominar o uso das ferramentas oferecidas pelas diferentes plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (google), bem como inovar em suas aulas com o uso de editores de vídeo e foto. Tendo que tornar-se, na velocidade da luz, uma espécie de professora *influencer* digital, garantindo participação desde uma lógica de mercado virtual.

Citando Nóvoa e Alvin, Zamperetti defende que:

> [...] nada é novo, mas tudo mudou' com a pandemia – sim, pois os professores continuam com sua rotina extenuante, com seus salários parcelados, redundando em franca desvalorização do seu trabalho – mas 'tudo mudou', pois a situação se tornou aguda e sintomática em função das modificações nas formas de ensinar e aprender, mediadas remotamente por *smartphones* e computadores. (ZAMPERETTI, 2021, p. 42).

Outra dificuldade enfrentada pelos docentes refere-se às mudanças da dimensão espaço-tempo. A jornada de trabalho que já era longa, devido a necessidade ampliar a carga horária de trabalho em função da baixa remuneração, se agrava ainda mais no momento que se misturam aos fazeres e tempos profissionais com os fazeres e tempos domésticos. Isso torna-se ainda mais preocupante, uma vez que o magistério é uma categoria composta principalmente por mulheres.

A desigualdade de gênero foi evidenciada neste período, mostrando que as mulheres são, na maioria das vezes, responsáveis pelos cuidados da casa, por auxiliar na educação escolar dos filhos, ao mesmo tempo em que cumprem suas tarefas profissionais. Nesse contexto, em que a aula invade a vida doméstica e a vida doméstica invade a aula, os tempos e espaços condensam-se, sem muitas possibilidades de linha de fuga para os docentes, principalmente as mulheres.

Diante do que foi exposto e por nosso direto envolvimento neste contexto, consideramos a arte uma possível forma de elaborar e significar os processos, em curso e vivenciados. Explorar as materialidades desse cotidiano docente virtual, revisitando os percursos diários no

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ambiente da casa e da escola. Percursos que ora se cruzam, ora se fundem, ora concorrem, ora se distanciam completamente, mas que contam sobre o ofício do magistério feminino e podem se desdobrar em uma poética desse cotidiano caótico e quem sabe em uma linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Para esses filósofos somos atravessadas e constituídas por linhas: linhas duras, linhas maleáveis e linhas de fuga. As linhas duras são aquelas predeterminadas, que normalmente estão relacionadas com as questões de identidade e podem ser entendidas como territórios constituídos, dados e normalizados; já as linhas maleáveis são pequenos desvios que acontecem nesse território, estão ligadas às características que são subjetivas a cada uma, e, por último, as linhas de fuga são de natureza criativa e subversiva, capazes de criar outras paisagens cartográficas.

> Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 85).

O método da cartografia operou como uma ferramenta, possibilitando mapear e problematizar a constituição de alguns processos de subjetivação. Nos possibilitou desdobrar camadas do fazer docente, muitas vezes invisibilizadas pelos processos de naturalização de posições de sujeito. Leia-se: as nuances do feminino e as implicações de ser mulher/professora.

Nosso território de pesquisa, assim, foi composto de três encontros virtuais, entre seis professoras convidadas e as duas professoras pesquisadoras. Os encontros ocorreram nas três últimas semanas do mês de setembro de 2021 e em cada um deles foi proposto um exercício poético, explorando diferentes materialidades.

Neste ensaio, compartilhamos algumas das reflexões, dos desabafos e das proposições possíveis nos três encontros entre professoras. E, sobremaneira, um encontro pessoal com a mulher possível adormecida de cada uma. Essa mulher que por vezes é deixada em segundo plano, que não consegue se fazer aparente, que fica soterrada sob as muitas camadas que compõem o feminino.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reconhecendo o terreno: pistas de quem somos

O primeiro movimento foi compor uma fogueira. Um lugar que pudesse se estabelecer enquanto um entorno: um grupo em aplicativo de trocas de mensagem nomeado *Profe na pele*. O nome já era suficiente, mas optamos por começar com a apresentação do objetivo dos encontros e acolhendo as colaborações para estruturar essa fogueira.

Paralelamente foi criado um perfil no Instagram, *@profenapele*, com o intuito de ampliar o espaço de reflexão divulgando a proposta e convidando outras pessoas a participarem opinando e realizando os exercícios poéticos. Também foi encaminhado antes do primeiro encontro o artigo *#Fique em casa: elas sempre estiveram lá, para leitura prévia*[4], sendo disparador para o nosso primeiro encontro.

No entanto, ressoou ao longo de toda a trajetória, pois trouxe a problematização acerca da relação da mulher com a casa, chamando a atenção para o fato de que as mulheres sempre estiveram em *home office*, mesmo antes da pandemia. O texto criou condições para abrir uma conversa, amparada pelo franco falar, propondo-se como espaço de escuta. Engendrou-se ali um tempo e espaço para o cuidado de si, que ao mesmo tempo era cuidado da outra: lugar do coletivo, colaborativo e do acolhimento. Esse tempo que é negado às mulheres e que quando o fazem muitas vezes são mal-vistas e acusadas por estarem deixando algo para trás, seja o cuidado com os filhos, o cuidado com a casa, o trabalho da escola... É *Chronos* nos roubando *Kairós*!

As *Minibios*, nesse contexto, eram menos confissões de si. Foram propostas desde o exercício de desdobrar-se, dando visibilidade para aquilo que se julga pertinente ou, mesmo, da coragem das formas de si. E é certo: que aquilo que escolhemos de nós mesmas é reflexo de uma construção social. Essa construção social que foi feita para mulher, e aqui podemos incluir ser uma professora, papel que foi em determinado tempo associado a maternidade, a delicadeza, a paciência e doçura que uma mulher supostamente deve ter. A quem serve esse modo de subjetivação?

O que nos compõe enquanto mulheres e professoras? Quais descrições são comuns? Por quê?

[4] In: https://www.ufrgs.br/arteversa/fiqueemcasa-elas-sempre-estiveram-la/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> *Em primeiro lugar sou mãe, mãe do Paulo de 29 anos. Sou professora, amo a Educação Infantil, sempre amei, isso veio de uma madrinha que era professora na UFRGS, infelizmente se foi por causa do COVID. (professorA) Sou professora desde muito cedo, gosto do que eu faço, apesar de ter algumas crises na minha profissão, um super amor, daqui a pouco... ah que coisa, não dá certo, daqui a pouco ama de novo, uma montanha russa. (professorA)*

Os dois relatos trazem um fato curioso: os primeiros aspectos que algumas de nós trouxe para falar de si estão ligados a representações costumeiras para as mulheres, aquelas ligadas às linhas duras. Destacamos esse aspecto, pois embora tivéssemos compartilhado as nossas *minibios* com enfoque diferente, centrado em características não costumeiras, muitas de nós tiveram dificuldade ou ainda deixaram em segundo plano as características ligadas aos gostos musicais, literários, ao tipo de lugares que gostam de frequentar entre outros aspectos ligados as linhas maleáveis. Essa característica na fala de nós todas pode estar relacionada aos movimentos que são feitos diariamente no cotidiano e que vão nos tornando quem somos, vão ditando que a maternidade, o amor ao magistério, a casa, a família devem vir em primeiro lugar. Diretamente relacionado a isso, segue a falta de tempo das mulheres para se ocuparem de si, uma vez que para dar conta de todas essas demandas não sobra tempo algum para o próprio lazer.

Algumas de nós mencionam o impacto da pandemia em suas vidas e rotina profissional, descrevendo emoções e mudanças.

> *O início ali foi muito difícil para mim, mês de abril do ano passado foi um mês dolorido para mim, eu chorei de medo, medo de tudo, porque eu sou do grupo de risco, naquela época tinha essa coisa do grupo de risco, agora a gente sabe que não é tanto assim, que todo mundo é do risco, mas depois as coisas foram melhorando*. (professorA).

Irani Ferreira (2021) apresenta pesquisa conduzida pela equipe do neuropsicólogo Antônio de Pádua Serafim, do IPq (Instituto de Psiquiatria) do Hospital das Clínicas da FMUSP (Faculdade de Medicina da USP) que abordam o impacto da pandemia na saúde mental dos brasileiros. A pesquisa aponta que as mulheres foram as mais afetadas pela pandemia, apresentando sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Embora esses dados não sejam em nada surpreendentes, diante do perfil social atribuído à mulher, "que concilia trabalhos domésticos e vida profissional", e que mesmo sem o advento da pandemia já padecia dessas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mazelas, eles apresentam uma peculiaridade diretamente associada questão de gênero - para além dos papéis de esposa e mãe: "O sofrimento psíquico também atingiu quem morava sozinha e não tinha filhos" (FERREIRA, I. 2021). A professora que mais descreveu seus gostos, interesses e posicionamentos foi a professora que não tinha constituído uma família e que optou por não ter filhos. Mesmo assim também se descreveu sobrecarregada com as demandas profissionais e afetada pelas mudanças que a pandemia trouxe a todos nós.

> *Acabo de perceber o quanto os meus afetos estão conectados com a letra p de poesias, pizzas, perfumes, plantas, paz e papelaria. Ah, também sou professora, músicas, cafés, bom humor e boa conversa também me agradam em demasia*. (professorA).

O trecho abaixo foi escolhido como disparador para tecermos uma conversa sobre o artigo recomendado como leitura prévia, e mais do que isso, para compartilharmos de que maneira ele nos afetou.

> – Tenho saudades de minha casa, lá na Itália.
> – Também eu gostava de ter um lugarzinho meu, aonde eu pudesse me aconchegar.
> – Não tem, Ana?
> – Não tenho? Não temos, todas nós, as mulheres.
> – Como não?
> – Vocês homens, vêm para casa. Nós, somos a casa.
> (COUTO, 2005, p. s/p)

Quais foram as condições de tempo e de espaço para a leitura do artigo? O que cada uma teve que abandonar para poder dedicar um tempo para essa leitura também é um indicador de como é o cotidiano da mulher professora.

> *Se a mulher tirar um tempo para si, ela vai ser julgada. Ela não tá cuidando do filho, ela não tá cuidando da casa, não tá cuidando do marido, alguma coisa ela tá deixando de fazer. Por que isso né?* (professorA).

Esse relato aparece no encontro a partir das nossas falas e partilhas, ao justificarmos que não tivemos muito tempo para ler o texto e uma nós, que leu na íntegra relatou que o fez com "culpa", pois enquanto lia pensava nas outras tarefas que tinha para fazer. Ao mesmo tempo, se deu conta de que a leitura tratava exatamente sobre esse sentimento, de que a mulher ocupa um lugar de multitarefas e que ao mesmo tempo é julgada quando escolhe fazer algo que não seja para prover uma necessidade de outro.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

bell hooks[5] (2020, p. 68) escreve: "Quando as mulheres, em casa, dedicam todo o tempo a atender às necessidades dos outros, o lar é local de trabalho para ela, não é local de relaxamento, conforto e prazer".

> *A gente sempre teve essa noção de que as mulheres são as donas da casa, mas não com essa noção que o texto traz. Com as imagens ficou muito mais claro para mim essa percepção de colocar o corpo na casa ou a casa no corpo, tudo se interligando faz muito sentido. Aquelas frases que a gente sempre usou: a casa da vó, é muito difícil ver uma criança dizendo eu vou na casa do vô. O ser mulher sempre tem relação com muitas questões, e não por nada que a gente sempre assume tantos papéis ao mesmo tempo*. (professorA).

Assim como na partilha acima, algumas de nós se encontram na situação comum de prover muitas coisas, e de achar isso natural. A partir da nossa discussão sobre expressões comuns como a casa da mãe, a comida da mãe e da análise de algumas imagens, o grupo foi pensando junto em como essas situações são naturalizadas, mas também no quanto já avançamos como é possível perceber no relato abaixo:

> *Mesmo que sem saber né, nunca me considerei uma feminista, mas eu acabei fazendo escolhas, que eu não me deixei levar por coisas que eram o discurso comum, que era o fluxo normal da coisa, que era casar, ter filhos, aquela coisa toda. Não, eu fiz o que eu tinha vontade de fazer, a maternidade para mim nunca foi um desejo, nunca passou pela minha cabeça e eu me permiti viver isso, optei por não ter filhos e tá tudo certo.* (professorA).

Esta fala nos faz perceber que mesmo indiretamente, para alguém que nunca leu ou se envolveu com as causas do feminismo, as lutas deste movimento se fazem ecoar, pois para que seja possível ter liberdade de escolha e de se permitir fugir da norma, muitas mulheres tiveram que batalhar por seus direitos de igualdade.

Como exercício poético propomos ao grupo a produção de uma *assemblage*[6] utilizando como referência e inspiração os trabalhos desenvolvidos pelas artistas Bia Raposo e Letícia

[5] A grafia do nome bell hooks é um pedido da própria autora, que cria um pseudônimo conjugando os nomes de sua mãe e avó. Pede para que a citemos grafado em minúsculo, uma vez que não quer que ressoe seu nome, mas aquilo que escreve. Assim, optamos pela demanda da autora.

[6] "O termo origina-se do francês e significa montagem. Ao primeiro olhar, a assemblage pode parecer uma arte estranha. Na realidade, é um trabalho no qual o artista une objetos, por colagem ou encaixe, expressando o seu imaginário. Os objetos que fazem parte das obras permanecem em seu estado original, mas, unidos, parecem diferentes." Fonte: https://www.historiadasartes.com/olho-vivo/atelie/assemblage/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lampert, através de uma das suas produções intitulada *Escala de cor das coisas* (2009). Como chave desencadeadora para essa composição, convidamos à todas produzir o que chamamos de *imagem prolixa de si*[7], em que, a partir de todas as discussões inauguradas naquela noite, fossem escolhidos objetos que fizessem parte do seu dia a dia e que ao mesmo tempo pudessem falar das coisas e sentimentos que as compõem. Essas produções foram fotografadas e compartilhadas no grupo de *whatsapp*. Como preparo para o encontro seguinte solicitamos que as professoras assistissem o filme *As horas* (2002), de Stephen Daldry, que, baseado na obra de Virgínia Woolf, apresenta a história atemporal de três mulheres que mesmo vivendo em épocas diferentes vivem dilemas semelhantes e que se relacionam a questões de gênero.

Mulher, mãe, mestra, magistério, malabarismo, máscara, mordaça, mundana, musa, mutante… M de muitas

É preciso, então, ter coragem da própria palavra. Quando não afirmamos a nossa palavra, deixamos o espaço aberto para ser preenchido por palavras conferidas a nós. A palavra é disputa, uma vez que é discurso. E Foucault (1994) já nos ensinou que os discursos têm uma terrível materialidade: subjetividades. Ela é marca, que deixa marca não apenas naquilo que somos, mas porque produz aquilo que viemos a ser, nos diz dos modos como agimos com e em meio ao mundo. Ao afirmar a própria palavra, criamos os sentimos que se encarnam nos modos de nos conduzir.

No segundo encontro tivemos alguns movimentos no grupo, duas de nós que, por demandas pessoais, não compareceram. Mas tivemos a chegada de mais uma de nós que não pôde estar presente no primeiro encontro. Falamos um pouco sobre as *assemblages* produzidas e abordamos a temática da mulher na sociedade através dos filmes *As horas* e *Mother!* (DARREN ARONOFSKY, 2017). Também apresentamos um clip musical da novela Carrossel (1991) que tinha como tema a personagem Professora Helena. As *assemblages* foram apresentadas uma a uma e cada professora, ao seu modo, foi narrando um pouco de si através dos objetos e arranjos escolhidos. A exemplo do que pudemos observar na apresentação, todas

[7] *Exercício para breve poética* que vem sendo exercitado pelo Grupo de Pesquisa AFEE! - Arte, Formação e Experimentações Estéticas (ILA/FURG).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trouxeram em suas produções algo que se referisse à docência. Também demonstraram interesse pela proposta relatando um envolvimento. *"A semana foi uma loucurada, mas eu gostei muito de fazer a montagem. Adorei na verdade"* (professorA). No entanto, nem todas conseguiram *Chronos* para *Kairós* na sua rotina para realizar o exercício. Uma de nós fez o seguinte relato:

> *Eu tô tentando fazer a minha foto ainda. Eu na verdade, eu não sei o que colocar nela. Tô num momento assim ... meia confusa sobre as coisas que falam de mim. Eu tô vindo de uma fase que eu tinha muita coisa para fazer e daí agora andaram surgindo demandas no trabalho que tão tomando conta de mim e não sei muito o que contar. Vou ter que pensar mais sobre isso.* (professorA).

De forma geral, narram vivências do período de isolamento social e sobre o impacto da pandemia.

Figura 01 – imagem prolixa de si.



Fonte: acervo de professorA.

> *Representando assim, um pouco de tudo o que a gente tá tendo que se reinventar... coloquei um livro... servindo um pouco de embasamento...para tudo que a gente tem feito. Aquele vidrinho é um álcool em gel, sempre! Eu só não tô bebendo, mas o resto... Em especial nessa foto tem uma orquídea, que nunca antes na história dessa pessoa, ...floresceu. Precisou de uma pandemia (para que pela) primeira vez na minha vida uma orquídea (florecesse) na minha casa. Eu acho que vocês mereciam essa imagem! ... Eu fiquei bem feliz!* (professorA).

Aqui, uma de nós compartilha algo positivo que pôde vivenciar na pandemia. Durante essa fala ela é interpelada por uma outra de nós que quis refletir com ela sobre o que poderia ter motivado a flor a florescer. Ela não consegue encontrar uma resposta objetiva, enumera hábitos e condições

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de cuidado que segundo ela, não mudaram, mas ao fim traz como possibilidade para esse evento, que a mobilizou de forma tão intensa, que o fato de ela ter saído de um apartamento para morar em uma casa (professorA) de ter sido o elemento que condicionou a mudança. Independente das razões para o florescimento da orquídea, algo se dá nesse diálogo.

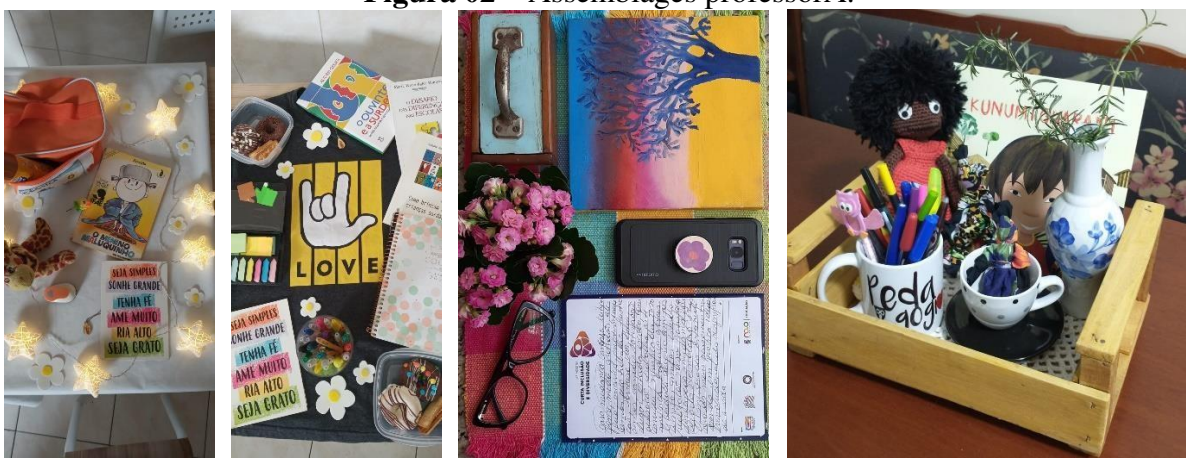
A professorA encontra um momento para pensar sobre o que toca e que talvez não tenha tido "tempo" para refletir ou mesmo o prazer de compartilhar com alguém. Não podemos fazer uma afirmação, mas enquanto professorA desse encontro reconhecemos algo que se conecta ao que a professorA anterior fala: esse "não saber". Quantos "não saberes" são colocados em segundo plano no nosso cotidiano?

Outra de nós, ao falar da sua assemblage, traz uma reflexão bastante sensível:

> *Eu também não sabia o que selecionar...eu poderia ter feito uma torre de coisas que me representam, e, ao mesmo tempo, eu acho que tô vivendo um momento que não precisa de quase nada pra me representar.* (professorA).

Nessa fala, uma de nós refere-se ao momento pessoal em que enfrenta algumas limitações impostas por uma doença. Para ela, a pandemia, não parece ter sido mais complexa do que as situações que ela já vem vivendo. A forma como aborda a possibilidade de representação, faz lembrar uma sensação muito concreta e presente no tempo em que vivemos. O excesso de imagens e identidades que nos rotulam é tão grande e ao mesmo tempo tão vazio, que aparentemente escolhemos as coisas mais acessíveis e nos enchemos delas. Mas essas "representações" são as nossas ou aquelas imantadas em nós?

Figura 02 – Assemblages professorA.



Fonte: Acervo (professorA).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 03 – Mosaico de montagens fotográficas.



Fonte: Acervo (professorA).

Com relação aos filmes apresentados, prevaleceu entre nós os comentários perplexos sobre as circunstâncias desencadeadas pelas relações de gênero presentes nas diferentes histórias. Embora essas obras de ficção envolvessem mulheres em contextos e épocas diversas, o elo comum parece estar relacionado a um "fardo" que o status feminino parece conferir.

Algumas de nós descrevem assim sua experiência com os dois primeiros filmes:

> *"... Retrata a vida de mulheres que não vivem a vida delas. Não expressam o sentimento que elas sentem... vivem uma vida mascarada assim ..."*(professorA).
>
> *"... imagina uma delas dizer que não estava feliz ali por ter uma família!"* (professorA).
>
> *"Ela abandonou as crianças e tudo... mas que coragem...eu me senti angustiada diante daquela cena. Meu deus resolve... queria, pelo menos por ele*."(professorA).
>
> *A questão do julgamento é sempre muito forte.. se agente não se trabalha nesse sentido de respeitar...o que tá dentro de cada um é de cada um. O que cada um comporta, o que cada um suporta.* (professorA).
>
> *"Ele (marido) viu ela, se apaixonou e, ele, planejou aquela vida para ela,,.. aquela vida "feliz" né. Mas parece que ele não perguntou...se aquela era "a vida feliz" para ela*." (professorA).

As palavras aqui aparecem reforçando muitos dos papéis sociais, culturais e morais atribuídos às mulheres. A posição de sujeito mulher-mãe que é colocado à frente de qualquer

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

coisa e que foge a nossa consciência. Isso fica evidente na primeira fala quando a (professorA) encerra dizendo: “Meu deus resolve… querida, pelo menos por ele”.

Com relação ao videoclipe que apresenta o tema da professora Helena, é feito um interessante debate que traça relações entre a professora e a professora-mãe:

> *A relação desse outro papel que a gente tem que ser professora que também é sempre né agora tá melhorando um pouco mais sempre relacionado com essa questão da maternagem né como se a gente tivesse um monte de filhinho ali e aquela relação de a gente leva isso para casa né a gente que medida a gente também se dedica tanto as horas para isso isso e acaba esquecendo um pouco do que a gente gosta para além de ser professora o que nos mobiliza o que nos movimenta para além de ser professora.* (professorA).

> *Isso é tão cultural, porque quando a gente consegue se desvincular um pouco dessas questões da casa, ... logo vem um sentimento de culpa...porque parece que agente tá fugindo do padrão, não exatamente do padrão, mas do compromisso da responsabilidade. É uma coisa muito forte.* (professorA).

> *Eu não sei se esse papel que se atribui a nós, professoras, de ser assim, a professora perfeita. Aquele ideal da professora Helena...também não passa pela culpa. Pela culpa das próprias mães, que precisam sair para trabalhar, e enfim, tem que deixar as crianças na escola. Para ... que ela não se sinta culpada ela precisa de uma outra mãe no lugar dela. ...daí ela se alivia ...ela delegou aquele papel a uma ...segunda mãe porque a gente ouve isso, “a professora é a segunda mãe.* (professorA).

Outro aspecto interessante abordado é o quanto o trabalho também é usado para evitar um movimento de mirada para si.

> *“Ela fica se distraindo com várias coisas pra não olhar pra vida dela.”* (professorA).

E, ainda, sobre o uso do tempo e sua domesticação:

> *Eu tenho pensado de um tempo para cá de que quanto mais a gente investe na gente né ... em leitura, em filme, em coisas que não se relacionam com Educação de crianças ... O quão interessante, mais criativa eu vou ficar se eu tiver me nutrindo com essas outras coisas que não têm a ver com criança. (*professorA).

Se traçarmos um paralelo com as relações desenvolvidas entre a mãe e o filho e entre a professora e a criança, essa fala da professora parece ganhar força nessa afirmação de Estés (2011, p. 14): "Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem”.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Acrescentamos: sobretudo, se a pessoa for uma mulher!

Gostaríamos de destacar ainda uma palavra: musa. Ela foi colocada ali para lembrar de um outro modo de existência da mulher e que aparece apagado aqui nesses relatos. Esse lugar, que segundo o Dicionário Aulete Digital, fala de uma mulher em especial, "a amada, que é fonte de inspiração poética, esp. entre os românticos". No nosso contexto social poderíamos agregar a essa definição algumas características que são vinculadas com frequência a esse termo: bela aparência física, juventude e submissão. Na mitologia grega, a Musa era uma das nove deusas que, pasmem, "presidiam as artes liberais", aparentemente era colocada num lugar de comando e não na forma passiva com que constantemente é evocada ainda nas visualidades presentes em nossa cultura. "Essa mulher" que não aparece nos nossos relatos, já foi superada? Ou tem sido negada? Onde está a mulher que tem desejos e sexualidade?

Como materialidade desse encontro solicitamos que as professoras produzissem o que chamamos de uma "Alegoria da máscara". Tendo como referência toda a discussão provocada pelas obras cinematográficas e por algumas proposições artísticas apresentadas no perfil no Instagram da artista Bárbara Ruas (@barbararuas), que tem um trabalho com papéis, muito significativo intitulado *Rasgos,* provocamos as professoras a criar uma máscara levando em conta sentimentos, sensações e ideias partilhadas no grupo.

Como proposição artística para nosso último encontro convidamos as professoras a produzir uma "Poética escrita da professorA". Nós deveríamos eleger palavras que *afectam* e apresentá-las de forma poética podendo fazer uso da ideia de rizoma ou mapa mental. Afecção, aqui, desloca os sentidos da leitura de Spinoza por Deleuze (2002), em que afecções são propostas como marcas ou vestígios que um corpo deixa sobre outro, desde um encontro. A afecção é a passagem de um estado a outro, uma variação que se perfaz no si e que está ligada diretamente a nossa capacidade de ação. Spinoza (2009) afirma em sua *Ética*, que a afecção é o aumento ou a diminuição da nossa capacidade de agir. Ela se dá pelo encontro. Um bom encontro - a alegria - é aquele que aumenta nossa potência de agir e existir. O mau encontro é a posição extrema - a tristeza - que diminui nossa potência de ação. Os encontros entre nós buscavam esse sentido do encontro, buscando a afecção pela alegria, pelo aumento das potências de existir.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

“Eu escolhi uma palavra, mas a gente se encontra na palavra de todas”

O terceiro encontro iniciou como uma conversa, um desabafo, um papo de amigas. Amigas professoras que trocam ideias sobre o seu cotidiano docente e pandêmico. O terceiro encontro foi o momento em que mais apareceram as questões do cotidiano docente, visto que nos outros dias nos concentraram mais nas questões do feminino.

Em nossa interpretação, baseada na escuta e leitura do perfil umas das outras, através de materiais enviados, a temática do feminino e principalmente do papel da mulher na sociedade capturou as professorAs como um canal que se abriu. Um canal que já existia, mas que apenas circundava, se fazia presente nas margens. As margens aqui podem ser representadas por notícias da mídia, personagens em voga como a figura de Frida Kahlo e estampas de camisetas.

A partir do momento em que um grupo de mulheres se encontram para pensar sobre e mediadas por disparadores artísticos e culturais, e sobretudo pela palavra da outra, o feminino e as questões caladas de cada uma saem da margem e se encontram.

Foi assim que nos percebemos e nos encontramos enredadas por discursos machistas e preconceituosos, que de forma sutil permeiam as relações em um mecanismo tão eficiente ao ponto de ser reforçado pelas próprias mulheres, como é o caso da “comida da mãe”. Também nos damos conta das lutas políticas feitas por mulheres do passado que nos deram a condição de poder falar e escrever sobre tal assunto nos dias de hoje.

Em se tratando de ser professora em um período de pandemia, uma de nós trouxe o seu relato ou melhor, o seu desabafo sobre o julgamento sofrido por colegas/mulheres com relação à sua condição de trabalho remoto decorrente da sua situação de saúde:

> *As pessoas pensam: Ah tu tá em casa, tu tá bem, mas eu tô aqui entupida de remédio. O dia que eu morrer o meu corpo vai ficar intacto, de tanto remédio sintético que eu tomo. Eu não escolhi ficar em casa, eu não escolhi gastar um monte de dinheiro pagando remédio. Eu preferia estar lá na escola com as crianças sendo feliz.*
> *Eu tô com uma canseira, uma canseira e eu tô com medo que seja fadiga, que é o que a gente não pode deixar tomar conta do corpo da gente.*
> *É isso, eu não vejo a hora de acabar esse ano, o coronavírus evaporar para eu respirar outros ares.* (professorA).

Nos parece que houve um tempo na pandemia que as professoras foram julgadas e avaliadas em seu trabalho pela sociedade e que agora que a maioria já pode retornar para a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escola, o julgamento é feito pelos próprios pares. Aquelas que mesmo com a melhora do quadro epidêmico não puderam retornar estão em um lugar considerado "menor", que é a casa. Trazendo de certa forma, embora em outra configuração, mais uma vez a ideia pejorativa com relação à mulher em home office. O *home office* que sempre existiu e o home office docente.

Ainda sobre as comparações, seguiu-se com uma conversa sobre as diferenças entre as redes municipais em que trabalhamos ou almejávamos trabalhar. Quais as vantagens e desvantagens de cada lugar e inclusive do serviço público? Mais especificamente, quais diferenças existem no nível de cobrança entre o público e o privado? O que significa ser uma professora "estável"? Esse desejo é atravessado por questões de descontentamento no atual ambiente de trabalho e também pelo desejo de diminuir o período de deslocamento:

> *Sim, os problemas existem em todos os lugares. Tu vai ter problema? Vai! Tu vai te incomodar? Vai! Mas tipo, tu não vai demorar duas horas para chegar na tua casa. Entendeu? Então tem, tem alguma coisa positiva*. (professorA).

Qual é o impacto que duas horas a mais fazem na rotina de uma pessoa, e sobretudo de uma mulher? Se a maioria ainda ocupa esse lugar de provedora exclusiva das tarefas domésticas da casa, isso faz muita diferença. Ter um tempo a mais pode significar ter tempo de se olhar mais, ponderação que fizemos no grupo. Ter tempo de desacelerar e não fazer as coisas com culpa, algumas de nós falaram sobre o sentimento de fazer uma coisa pensando em outra, a difícil tarefa de fazer escolhas, onde geralmente ocupar-se de si não é a escolha feita. Para muitas professoras o início da pandemia abriu essa janela de tempo:

> *A nossa rede demorou para voltar e eu estava com medo, mas estava guardadinha em casa, então eu consegui fazer um monte de coisa. Eu não tinha ideia do que viria depois, porque quando voltou, voltou com tudo, voltou dando na cara da gente.* (professorA).

A expressão "voltou com tudo" e "voltou dando na cara da gente" refere-se à mudança abrupta que tivemos na forma de realizar o nosso trabalho. Fomos surpreendidas com muitas demandas e ferramentas novas para dominar em pouco tempo e que eram imprescindíveis ao trabalho. Sendo assim, para nós e para muitas outras professorAs, no momento em que se estabeleceu um modo de lecionar remotamente, essa janela do tempo se fechou.

Para terminar o terceiro e último encontro procuramos palavras. Cada uma de nós

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escolheu uma palavra para falar de si, não no sentido de uma palavra que nos define, mas a palavra como instante, como forma de compartilhar o que nos atravessa no momento em que estamos reunidas, em uma "ciranda" de mulheres. Quais são as palavras que emergem em um momento tão necessário e político como um encontro sobre ser mulher e ser docente?

Não por acaso as palavras ditas foram tempo, vontade, ócio, espaço, paz e respeito. Pediram lugar, abriram espaços. O que isso quer dizer? É sobre marcas do que é ser mulher e professora, é sobre uma categoria de ser humano e profissional, que precisa cavar espaço para a fruição, para o cuidado de si. Também podemos pensar que é sobre a necessidade de inventar linhas de fuga:

> Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga, se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. As linhas de fuga - não será isso o mais difícil? Certos grupos, certas pessoas não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, certas pessoas, não possuem essa espécie de linha, ou a perderam. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83).

Pensar nesses encontros, na sua urgência, e sobre o que propor em cada um deles, trazendo disparadores artísticos e guardando tempo suficiente para que todas nós pudéssemos falar foi como a construção de uma linha de fuga. Haja vista que, nenhuma de nós se considera feminista, no sentido de estarem apropriadas sobre este movimento e de possuírem leituras sobre tal temática, poder compartilhar as questões do cotidiano entre pares faz com que muitas práticas corriqueiras sejam desnaturalizadas.

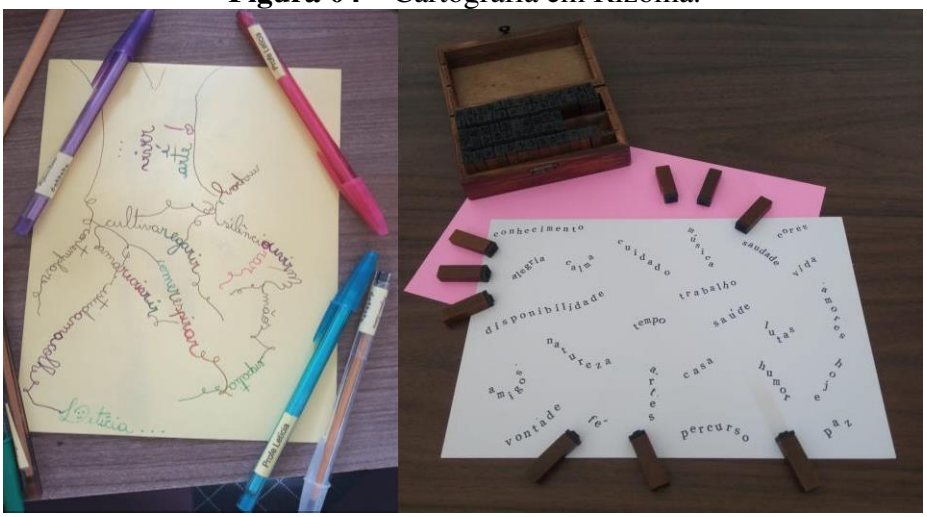
Nesse contexto, reunir mulheres, é poder agir com "microinjeções, com infiltrações" (DELEUZE; GUATTARI, 2012), nessa linha dura que é a cultura patriarcal em que vivemos em nossas casas e em nossos locais de trabalho. Mesmo que de modos e intensidades diferentes, somos formadas e formatadas pela mesma linha dura, de modo que nos encontramos profundamente na palavra uma da outra: "Eu escolhi uma palavra, mas a gente se encontra na palavra de todas."

O clipe da música Triste, Louca ou Má de Francisco, el Hombre também embalou nossas conversas nesse último dia, nos convidando a romper com os modos já conhecidos de habitar a casa. Nos provocamos a pensar sobre a música, sobre o que as definem ou não as definem mais, sobre as palavras ditas no encontro e sobre a possibilidade de poder pensar em em outras palavras/linhas que pudessem compor o seu rizoma. (Figura 04)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 04 – Cartografia em Rizoma.



Fonte: Acervo (professorA).

> [...] essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem penetrar uma na outra. Rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84)

Para nós, mais do que nunca ou finalmente, é importante pensar como nos diz a música mencionada, que é possível queimar o mapa e traçar de novo a estrada ou ainda refletir sobre "[...] quais são as suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros?" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 84).

O que dizer desse corpo "o culpado" (vazio/cheio/oculto/culpado)

Um ponto que ainda não abordamos e que antes de terminarmos essa "ciranda" nos parece importante refletir, foi a baixa participação na realização dos exercícios criativos de expressão. Não que esse fosse um aspecto essencial em nosso campo de pesquisa (embora já tivesse ocupado esse lugar), pois ao longo dessa cartografia sua dimensão foi ganhando outras formas que nos levaram a dar lugar e escuta a outras expressões e visualidades, que não aquelas que foram propostas. Mas ainda, sim continuou sendo um dado relevante e que nos provocou uma série de questionamentos.

Refletindo sobre a figura da docência artista (LOPONTE, 2005), traçamos algumas possíveis relações. Falas como "não sou artista" ou mesmo as justificativas de falta de tempo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

podem estar relacionadas “ao lugar de especialista” que Luciana Loponte observa também no seu grupo de pesquisa quando essas se remetem à ela com posicionamentos de inaptidão criativa. Loponte aponta que “há um círculo vicioso que vem se repetindo. Estas professoras são produto desta mesma escola não-criativa, desta escola sem espaço para o “absurdo” (LOPONTE, 2005, p.20). A arte não pertence ao cotidiano e talvez em alguma medida esse fato possa se equiparar aos achados dessa cartografia, pois assim como as professoras parecem se esvaziar de si para ocupar-se de “outras(os)”, (de ocultar-se em suas máscaras), elas também não se colocam nesse lugar de criação.

Loponte (2005, p.20) segue: “nunca, na sua vida escolar e na sua própria vida profissional (às vezes, mais de 20 anos no magistério), alguém lhes disse que poderiam criar, inventar, pensar o diferente, pensar o impensável”. Pelo contrário, lhes foi dito o que fazer, para que fazer e como fazer arte. E esses comos e porquês pouco tinham relação com elas e idealizados tinham pouco alcance. Então, a potência da professora artista se esvazia, deixando a experimentação de si soterrada nos afazeres da vida domesticada.

Bourriaud (2009, p.59) nos provoca: "ao contrário do que se costuma pensar, não estamos saturados de imagens; estamos submetidos à escassez de certas imagens, que têm de ser produzidas contra a censura”. Nos parece tão forte e representativa, pois apesar do acesso à diversas tentativas substanciais de romper questões de gênero e étnicas, para dar alguns exemplos. Ainda sim, consumimos as imagens padronizadas socialmente e buscamos nos incluir nessa sociedade através desses modelos, não conseguimos romper com a ditadura hegemônica que conforma corpos e formas de agir e viver

Embora já tenhamos passado por quase dois anos dessa condição surreal que a pandemia nos trouxe, e de estarmos habituadas com o contexto dos encontros e aulas virtuais, percebe-se que esse espaço de produção e significação material das discussões, quando relegado à uma ação solitária e assíncrona, parece diluir-se e se despotencializar. O encontro com o instante e com o espaço que a presença nos propicia é inegociável. No coletivo podemos ressignificar nossa prática e na “amizade” (LOPONTE, 2005) e confluir pensamentos e sensações.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Considerações finais

Afinal, qual era mesmo a proposição deste trabalho? Tratava-se de mapear as condições do trabalho remoto e os efeitos disso em um grupo de docentes. No entanto, além de qualquer delimitação, a pesquisa adentrou a dimensão afetiva. livres do sentimentalismo. Menos afetiva - devemos nos corrigir - *afectiva*, naquele modo que Deleuze já nos apresentou aqui. *Afectiva* porque tratou-se de potencializar um modo de [re]existir a partir de um grupo, que antes de qualquer coisa, propunha apenas a relação. para além de qualquer horizonte que uma pesquisa hermética, que busca os dados e suas análises, foi possível constituir um espaço para estar juntas. Um lugar que praticou e se constituiu por meio da palavra, com toda a sua honestidade. Em vídeo publicado pelo Estadão, Conceição Evaristo e outras mulheres líderes e pioneiras na produção cultural brasileira, no episódio "Deixa Ela Criar" (2021)[8], nos brindam com alguns depoimentos e compartilham uma frase muito assertiva: "uma mulher precisa falar dez vezes para ser ouvida", e cansa.

Nossa potência de agir aumenta, quando não apenas somos ouvidas, mas quando em meio às palavras de outras, encontramos nossas condições enquanto docentes, como mulheres… olhamos para a sobrecarga de modo desnaturalizado, compreendendo que se trata de uma questão de gênero, interseccionada ao âmbito político, econômico, social, enunciada por uma construção histórica, em que as mulheres são as donas de casa, mas não da casa! Mas, é desde a casa, do seu interior e de toda a sua materialidade discursiva que estas subjetividades se colocaram em contato, criando um lugar que extrapola os limites físicos do lar: deixemos nossos afazeres, que possamos no colocar em torno de uma grande fogueira e que cuidemos de nós, entre nós… e umas das outras. Em frente às telas frias, a fogueira não é imaginária: ela é um modo de subjetivação. Ela é um convite à experimentação de si, que vai constituindo-se pela trama-ação das palavras fiadas entre umas e outras.

[8] Publicado na Plataforma MSN em 11/03/2021. Duração: 05:54. Disponível em: https://www.msn.com/pt-br/saude/watch/deixa-ela-criar-uma-mulher-precisa-falar-dez-vezes-at%c3%a9-ser-ouvida/vp-BB1etLVz

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

BORRIAUD, N. **Pós-produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. Martins Editora Livraria Ltda, São Paulo, 2004.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B et al. Docência online em tempos de pandemia (COVID 19): um estudo exploratório sobre a prática docente. **Internacional Journal of Development Research**. v.10,10, 2020. Disponível em: < https://bit.ly/3GrLlGg >. Acesso em: 04 de dez. de 2021

COUTO, M. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Deixa ela criar: Uma mulher precisa falar dez vezes até ser ouvida**. Estadão**. MSN. Publicado em 11/03/2021. Duração: 05:54 Disponível em: < https://bit.ly/3ohkgPN >. Acesso em 01 de fev. de 2022.

DELEUZE, G. **Espinosa – Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. G. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, v.3, 1996.

FERREIRA, I. Mulheres foram mais afetadas emocionalmente pela pandemia**. UOL**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3AUtBSK> Acesso em: 01 de fev. de 2022.

FERREIRA, M. O**.** V. Feminização e "natureza" do trabalho docente - Breve reflexão em dois tempos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 153–166, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i16.490. Disponível em: <https://bit.ly/3GkU1xR>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FISCHER, R. M. B. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. IN: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** Org PASSOS. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51,2009. Disponível em: <https://bit.ly/3AS9uo1>. Acesso em: 04 de dez. de 2021

KOHAN, W. O. **Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? Mnemosine**. Parte especial. Artigos., v.16, nº1, p. 53-66. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GkU1xR> . Acesso em: 04 de dez. de 2021

KOHAN, W. O. **O Mestre Inventor: Relatos de um viajante educador**. 1.ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

LARROSA, J. B. O ensaio e a escrita acadêmica (Online). **Educação e Realidade,**p. 101-115, 2004. < https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643 >. Acesso em: 04 de dez. de 2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LOPONTE, L. G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** Porto Alegre: UFRGS, 2005a. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MENDONÇA, M.. Entrevista especial VIII - [Entrevista concedida a] Lara Albino et al. **O consoante**. Maringá, 03 de dez. 2020. Disponível em: < http://oconsoante.com >. Acesso em: 04 de dez. de 2021

OLIVEIRA, A. L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da COVID-19. **Revista Tamoios**, 16: 154-166, 2020.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em: < https://bit.ly/3gis4w4 > . Acesso em: 04 de dez. de 2021.

PEDRONI, F. CHRONOS E KAIRÓS. Determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES**, v.3,n. 6, 2014. Disponível em: < https://periodicos.ufes.br/index.php/colartes/article/view/7724 >. Acesso em: 04 de dez. de 2021

SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZAMPERETTI, M.P. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, p. 37-53, 2021. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977 >. Acesso em: 04 de dez. de 2021.

Submissão em: 27-11-2021
Aceito em: 03-02-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um olhar transluzente a partir de experiências no processo de ensino e aprendizagem

Iris Maria dos Santos Farias[1]
Willams dos Santos Rodrigues Lima[2]
Maria Aparecida Pereira Viana[3]

Resumo: O artigo tem como objetivo descrever as experiências e atividades desenvolvidas no Estágio de Docência, em nível de mestrado, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Período Letivo Excepcional (PLE), com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como contribuição no processo da formação docente. As atividades e discussões foram organizadas a partir da seguinte questão: como contribuir com a formação inicial de professores com/para a utilização das TDIC no período de pandemia da Covid-19? A metodologia está baseada na pesquisa qualitativa, amparada em Lüdke; André (2018), com abordagem na pesquisa-ação, fundamentada em Chizzotti (2017). Os resultados e as discussões deixam explícitas as atividades desenvolvidas em prol do processo de ensino e aprendizagem durante esse período pandêmico ao mesmo tempo em que motivam os estudantes para o uso das TDIC.

Palavras-chave: Estágio. Pós-Graduação. Tecnologias. Experiências.

TEACHING INTERNSHIP IN HIGHER EDUCATION: a translucid gaze from experiences in the process of teaching and learning

Abstract: This paper aims to present experiences and activities developed in the Teaching Internship, at the master's level, at the Federal University of Alagoas (UFAL) during the Exceptional Academic Period (mentioned in the text as PLE), considering the use of Digital Technologies of Information and Communication as a contribution to the process of teacher training. The activities and discussions were organized based on the following question: how to contribute to the initial training of teachers with/for the use of Digital Technologies of Information and Communication (DTIC) during the Covid-19 pandemic period? The methodology was based on qualitative research, supported by Lüdke; André (2018) with an approach based on Chizzotti's (2017) action research. The discussion and results make explicit the activities developed for the benefit of the teaching and learning process during this pandemic period, while motivating students to use DTIC.

Keywords: Intership. Graduation. Technologies. Experiences.

[1] Mestranda em Educação (PPGE/CEDU/UFAL), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió. Atualmente é membra do Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD). Obtém a certificação do Curso Básico de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). E-mail: iris.farias@cedu.ufal.br

[2] Mestrando em Educação - (PPGE/UFAL/CEDU). Especialista em Docência do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).Atualmente é colaborador no Núcleo de Educação a Distância, do Centro de Educação - CEDU/UFAL. Graduando em Letras Português, pelo Instituto Federal de alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. E-mail: willams.lima@cedu.ufal.br

[3] Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP, 2013) com Estágio Científico Avançado de Pós-doutaramento na Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Educação Brasileira (UFAL, 2003), Especialista em Informática Educativa e Metodologia no Ensino Superior e Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD (PUC-RS); é Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena (UFAL, 2003). E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PASANTÍA DE DOCENCIA EM LA ENSEÑANZA SUPERIOR: una mirada translúcida a partir de experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Resumen: El artículo tiene como objetivo describir las experiencias y actividades desarrolladas en la Pasantía de Docencia, en nivel de maestría, de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), en el Periodo Lectivo Excepcional (PLE), con la utilización de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC), como contribución en el proceso de la formación docente. Las actividades y discusiones han sido ordenadas a partir de la siguiente cuestión: ¿cómo contribuir con la formación inicial de profesores con/para la utilización de las TDIC en el periodo de pandemia de COVID-19? La metodología está basada en la investigación cualitativa, respaldada en Lüdke; André (2018), con enfoque en la investigación-acción, fundamentada en Chizzotti (2017). Los resultados y las discusiones dejan explícitas las actividades desarrolladas en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de este periodo pandémico al mismo tiempo que motivan a los estudiantes para la utilización de las TDIC.

Palabras Clave: Pasantía. Postgrado. Tecnologías. Experiencias.

Introdução

Em 2020, a população mundial foi impactada com a disseminação do novo coronavírus (Sars-Cov-2), o causador da doença COVID-19, obrigando-nos a vivenciar os aspectos sociais e profissionais de maneira remota, apoiada por Tecnologias Digitais (TD). Na educação não poderia ser diferente. Seguindo as recomendações legais da Organização Mundial da Saúde (OMS), as instituições educativas da Educação Básica ao Ensino Superior passaram a dar continuidade ao ano letivo por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) a fim de conter a propagação do vírus. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o sistema de ensino remoto foi adotado em 2020 e em todo o período vivenciado do isolamento social, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

O presente artigo tem como objetivo descrever as experiências e atividades desenvolvidas em Estágio de Docência nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Período Letivo Excepcional (PLE) ocorrido entre os meses de julho e outubro de 2021, no curso de graduação em Educação Física – Licenciatura, a partir da seguinte indagação: como contribuir com a formação inicial de professores com/para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período de pandemia da Covid-19?

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Vale ressaltar que as TDIC se apresentam na construção e desenvolvimento desta pesquisa, como um meio de utilização e contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Com a chegada da pandemia, o uso foi intensificado com o objetivo de dar continuidade ao processo de formação, com aulas desenvolvidas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Federal de Alagoas, a qual permitiu uma relação dialógica durante o semestre, além de outros recursos que facilitassem a transmissão de aulas e trocas interativas, resultando, assim, em aulas dinâmicas.

O processo metodológico está baseado na pesquisa qualitativa, amparada em Lüdke; André (2018), com abordagem na pesquisa-ação, fundamentada em Chizzotti (2017), as quais contribuem para o entendimento e desenvolvimento das discussões sobre as experiências de dois mestrandos, realizadas no Estágio de Docência, como também a participação de 23 estudantes de graduação em processo de formação inicial docente.

Para as discussões teóricas, foi de suma importância a contribuição dos estudiosos: Pimenta; Lima (2006); Costa; Tarouco (2010); Santos; Vergueiro (2012); Borges; Alencar (2014); Bacich; Moran (2018); Santos; Santos (2021), entre outros que apresentam subsídios para as discussões sobre o estágio supervisionado na formação docente, as tecnologias digitais da informação e comunicação no processo educacional, aspectos que serão trabalhados no desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, os resultados explicitam as atividades desenvolvidas em prol do processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico ao mesmo tempo em que motivam os estudantes para o uso das TDIC. Por outro lado, têm apresentado as dificuldades de acesso à internet, a permanência nas salas de aulas online, como também as dificuldades de aprendizagem durante o período de pandemia da Covid-19. O estudo possibilitou, ainda, inovações nas formas de ensinar e aprender com o auxílio das TDIC. Espera-se que esses resultados não só deem respaldo às discussões sobre a temática apresentada, mas também possibilitem novas discussões acerca do processo de formação de professores, seja na graduação, seja na pós-graduação com/para o uso das TDIC.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Estágio de docência no Ensino Superior: contribuições para a formação docente

O Estágio de Docência possibilita ao estudante a inserção no mundo da aprendizagem, por meio de discussões entre teoria e prática no processo da formação docente. Nesse contexto, compreende-se que, no desenvolvimento das atividades do estágio, é dada importância aos aspectos que contribuem na formação dos sujeitos, ao enfatizar a produção de conhecimentos que for vivenciada durante a práxis.

Do ponto de vista de Pimenta, Lima (2006), o estágio se constitui um campo que oportuniza conhecimento, ao tempo em que atribui aos sujeitos um caminho de pesquisa que supera o tradicional entendimento no tocante à redução da atividade prática. Para as autoras, "enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa" (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 6).

Diante desses aspectos, percebe-se a importância do estágio para a formação docente, pois é nesse contexto que os profissionais realizam discussões teóricas e constroem suas práticas dentro do campo social no qual são definidas e desenvolvidas por meio de pesquisas. Dessa forma, a Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010, que trata sobre a temática apresentada, destaca em seu Art. 1º que "o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação" (BRASIL, 2010).

De acordo com a Resolução nº 01 de 02 de setembro de 2020 do conselho do PPGE/UFAL, que estabelece as normas de desenvolvimento do estágio de docência no ensino superior, o Estágio de Docência é considerado uma atividade curricular obrigatória a estudantes da Pós-graduação (mestrado e doutorado), na qual é imprescindível a participação do discente em atividades teóricas e práticas de ensino na instituição de ensino superior, tendo a supervisão de seu orientador.

Nesse contexto, o Art. 1º da referida Resolução destaca que **"**o estágio de docência na graduação é obrigatório, para todos os discentes, por um período equivalente a 1 (um) semestre letivo para discentes do mestrado (60h), e por 2 (dois) semestres para discentes do doutorado (120h)" (UFAL, 2020). Dessa forma, os estudos e discussões do estágio de docência,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apresentadas no decorrer deste trabalho, referem-se às atividades em nível de mestrado, desenvolvidas no curso de graduação em Educação Física Licenciatura.

Tendo o estágio de docência como suporte importante para a formação docente, por envolver aspectos teóricos e práticos, Pimenta, Lima (2006, p. 20) destacam que o conhecimento praticado no desenvolvimento das atividades envolve:

> O estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas.

Verifica-se a importância do estágio na formação docente, seja na educação básica, seja na educação superior. Em ambos os aspectos, o processo formativo oferecido no desenvolvimento do estágio surge como possibilidade para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, na elaboração de projetos e atividades que sejam capazes de desenvolver habilidades para o trabalho docente.

Nesse contexto, essas habilidades foram proporcionadas com a utilização da TDIC na formação docente, em meio à pandemia da Covid-19, quando as atividades e discussões ocorreram de forma remota, demonstrando as potencialidades das tecnologias ao contribuírem com a formação inicial de professores. Por outro lado, Santos e Santos (2021, p. 54) destacam que:

> Instigar a criatividade e aumentar a capacidade de criação se tornou comum no desafio de promover aulas virtuais, fugindo de tudo que nos foi ensinado um dia. Ficou muito claro que a necessidade de aumentar nossos conhecimentos em relação à tecnologia se faz fundamental, o híbrido parecia inevitável de acontecer e se configura como inovador para uns, assustador para outros, normal para alguns, mas, sem nenhuma dúvida desafiador para todos nós docentes.

Nesse sentido, as dificuldades dos (as) professores (as) são muitas no processo educacional com a utilização das TDIC. Além das dificuldades de acesso à internet, organização

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e unificação do espaço social (familiar) e profissional, os professores se deparam ainda com dificuldades na utilização dos equipamentos tecnológicos, como também das plataformas utilizadas para a realização das aulas online. Percebe-se que a formação de professores (as) deve ser repensada e, assim, abrir oportunidades para que possam aprender a fazer uso dessas tecnologias no processo educacional que, repentinamente, passou a acontecer exclusivamente por meio das TDIC, e muitos professores (as) não estavam preparados para lidar com as situações atuais do processo de ensino, trazido pela pandemia e isolamento social. Mesmo com o andamento das atividades virtuais, diversos professores precisam compreender o funcionamento das tecnologias para impulsionar a aprendizagem de seus alunos.

Diante dos problemas enfrentados por muitos professores em relação ao uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, "é necessário que os docentes também se qualifiquem, é notório que a educação precisa estar se atualizando frequentemente, as tecnologias estão em desenvolvimento acelerado e com isso fica claro que se atualizar é fundamental" (SANTOS, SANTOS, 2021, p. 54).

Deparando-se com a realidade momentânea, pensando, assim, nos futuros professores (as), é importante trazer para o processo formativo discussões acerca do uso das tecnologias em prol do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, faz-se necessário refletir sobre a nossa atuação, visto que, enquanto docentes, estamos sempre em processo de construção de aprendizagens. Diante do contexto apresentado, tornam-se visíveis a importância e a necessidade de o estudante participar do estágio docência para a sua formação docente, tendo em vista que as discussões e contribuições tornaram-se oportunas diante desse processo teórico-prático de formação.

Metodologia

A metodologia desenvolvida neste estudo está fundamentada na pesquisa de natureza qualitativa, por envolver dados descritivos através do contato direto com a situação pesquisada, tendo em vista que "o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p. 20). Essa metodologia se justifica pelo valor

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dado aos significados apresentados pelos sujeitos às ações desenvolvidas, como também à presença do critério de subjetividade inseridas nas ações desenvolvidas na pesquisa.

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizada a pesquisa-ação, tendo em vista que esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador a intervenção em uma problemática a partir da ação planejada. Do ponto de vista de Chizzotti (2017, p. 123), "a pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento".

Nesse sentido, utilizamos como objetos as experiências e reflexões realizadas por dois mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAL durante a realização do Estágio de Docência, associadas aos saberes construídos a partir das experiências no processo educativo, buscando contribuir com a formação inicial de professores para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período de pandemia da Covid-19.

A pesquisa contou com a participação de 23 estudantes de graduação, todos do primeiro período do Curso de Licenciatura em Educação Física, em um período considerado atípico com a presença do novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da pandemia da COVID-19. O critério de escolha desses sujeitos se deu de forma aleatória para não direcionar a pesquisa com os rotulados como bons ou maus estudantes. Para garantir o anonimato dos participantes, utilizaremos a letra "E" (de Estudante), seguida do conjunto dos números arábicos de 1 a 23, de acordo com a sequência apresentada no decorrer do estudo.

A partir dos depoimentos, foi possível analisar as reflexões por meio de relatos de experiências elaboradas como um dos instrumentos de comprovação da realização do Estágio – materiais produzidos pelos estudantes (por meio de orientação dos estagiários) e um documento (via *google forms*) a respeito de metodologias ativas e atividades socializadas com a orientadora (professora da disciplina) do estágio - fazendo-se seleção de atividades e respostas diante do que foi solicitado.

Nesse sentido, o objetivo foi organizado para que pudéssemos descrever as experiências e as mudanças inovadoras que estão sendo produzidas nos espaços educativos e nos processos de ensino e aprendizagem com a integração das TIC, como também as possibilidades de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

associar essas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, a partir de modelos práticos no desenvolvimento de habilidades para a utilização das tecnologias no processo formativo.

Os Conteúdos Programados para o desenvolvimento da disciplina foram organizados em três grandes áreas: (1) Educação e Cultura Digital que estuda as tecnologias no cotidiano do professor e sua utilização no espaço escolar, (2) Incorporação e Utilização das TIC no currículo da educação física, oferecendo possibilidades de sua utilização de forma integrada ao currículo, como, por exemplo, o computador, a internet, a TV, o rádio e vídeo inseridos na educação, e (3) Projetos de educação física utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação, por meio da construção de projetos didáticos de educação física, incorporando os recursos das TIC nos processos da formação docente.

As aulas foram desenvolvidas por meio de aulas síncronas pelo *Google Meet*, e assíncronas com os conteúdos e atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle/UFAL) e também discussões inseridas no *WhatsApp* da turma com materiais escritos e audiovisuais que contribuíssem com a formação dos sujeitos. Por outro lado, para a realização das atividades práticas, foram utilizados recursos da internet a fim de possibilitar aos estudantes autonomia na busca e no tratamento das informações recebidas.

O processo de coleta dos dados ocorreu a partir de dois instrumentos. O primeiro se deu nas próprias plataformas disponibilizadas para o desenvolvimento das aulas online (AVA e Google Meet), onde foram dispostas as atividades e discussões referentes aos conteúdos programados. O segundo ocorreu por meio de um questionário (auto)avaliativo, com perguntas abertas e fechadas, que buscou identificar os aspectos sobre o desenvolvimento das atividades, realçando a aprendizagem dos sujeitos no processo da formação docente com/para o uso das TDIC.

Do ponto de vista de Chizzotti (2017), os dados qualitativos deverão ser validados segundo alguns critérios: a fiabilidade (na independência das análises meramente ideológicas do autor), a credibilidade (que garante a qualidade relacionada à exatidão e quantidade das observações efetuadas), a consistência interna (independência dos dados em relação à ocasionalidade), e a transferibilidade (a possibilidade de estender as conclusões a outros contextos).

Diante da apresentação desses aspectos, as discussões e experiências desse processo formativo em educação podem ser acompanhadas no tópico a seguir.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Experiências docente/discentes no desenvolvimento do estágio de docência: atividades e discussões

No período de desenvolvimento da disciplina Técnicas de Informática e de Comunicação (julho a outubro de 2021), no curso de graduação em Educação Física - Licenciatura, como parte dos objetivos do Estágio de Docência, pudemos colaborar com o processo de formação inicial de professores, através de atividades e discussões apresentadas a cada semana, a cada aula e a cada proposta elaborada.

Cabe ressaltar que a disciplina Técnicas de Informação e de Comunicação, trabalhada em nosso estágio de docência, é componente curricular obrigatório no primeiro período do curso de Educação Física – Licenciatura, com carga horária total de 54h. A disciplina se desenvolve a partir do estudo sobre a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Física, apresentando potencialidades pedagógicas e os desafios que emergem a partir da introdução destas na prática educativa e suas relações nos espaços de aprendizagem.

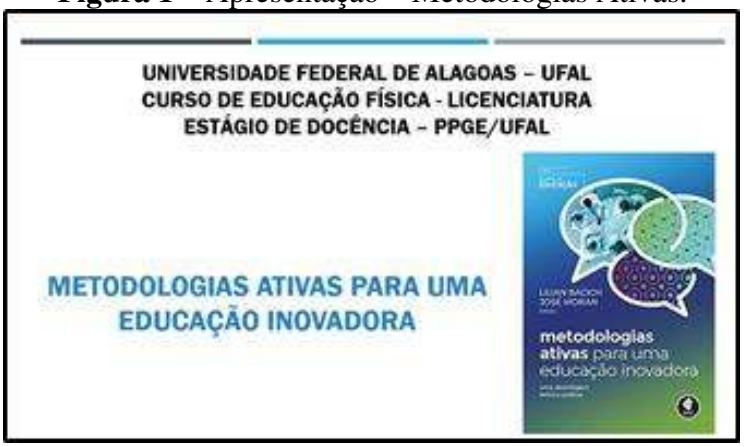
Nesse contexto, na primeira aula síncrona realizada no Estágio de Docência, apresentamos a disciplina, objetivos, metodologia, bem como os aspectos de seu desenvolvimento durante o Período Letivo Excepcional (PLE) 2020.2. Dessa forma, a equipe de professores foi apresentada e, por meio do Plano de Trabalho da disciplina, foram discutidos os aspectos contidos na ementa, objetivos, conteúdos programados e, ainda, os elementos da metodologia, as plataformas de acesso às aulas, aos textos e atividades, o processo de avaliação e o cronograma geral das aulas e atividades (tanto dos estudantes quanto dos estagiários).

A primeira atividade, dentro das possibilidades de proporcionar um processo de aprendizagem para que o estudante pudesse construir seu próprio conhecimento, decorreu por meio de uma aula em que falamos sobre as Metodologias Ativas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1 – Apresentação – Metodologias Ativas.



Fonte: Arquivo da disciplina.

Para a realização dessas discussões, nos baseamos no livro "Metodologias Ativas para uma aula inovadora", organizado por Bacich, Moran (2018), servido como suporte teórico, conforme destaca a figura 1, acima. Em seguida, os estudantes foram questionados sobre as metodologias ativas no processo de formação, dentro de uma prática de educação inovadora.

Foram apresentadas, ainda, as estratégias de aprender e ensinar por meio dessas práticas, abordando os aspectos e objetivos das metodologias ativas (Aprendizagem Baseada em Problemas, Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida e a Gamificação). Todos esses pontos visavam a uma metodologia de educação que possibilitasse aulas inovadoras no processo ensino e aprendizagem, dentro de um período pandêmico em que as atividades foram organizadas para o ensino remoto com o uso das TDIC.

Dessa forma, "as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor" (MORAN, 2018, p. 41). Dentro desse contexto, as discussões foram pautadas por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), tendo em vista que "a ABP tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente" (BOROCHOVICIUS, TORTELLA, 2014, p. 268).

Com os aspectos apresentados, surgiu o seguinte questionamento: Como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem na educação física neste momento de pandemia, isolamento e distanciamento social? A participação dos estudantes foi muito

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

importante para que fosse possível compreender o processo de formação inicial docente. A compreensão dos estudantes sobre as metodologias ativas na aprendizagem pode ser verificada a partir das respostas a seguir:

> O objetivo é incentivar uma aprendizagem mais autônoma e participativa, trazendo o aluno para o centro do processo, fazendo com que os alunos adquiram maior autonomia, desenvolvendo sua confiança dentre outros. (E. 1)

> As metodologias ativas trazem uma maior responsabilidade para o aluno, tendo em vista que ele mesmo se torna o protagonista na busca pelo conhecimento. (E. 2)

> Com as metodologias ativas, podemos fazer com que os alunos tenham uma participação maior no processo de aprendizagem, propondo atividades individuais e coletivas que façam com que a participação de cada um seja ativa, e, desse modo, fazendo-os refletir em todo o conhecimento obtido. O que tem sido ainda mais importante neste período de pandemia, pois, por vezes nas aulas presenciais e convencionais, o aluno tem dificuldades de participação seja por timidez ou outro motivo e com as aulas remotas talvez desenvolvam mais liberdade para participar. (E. 5)

Por meio das narrativas dos estudantes, percebemos a compreensão deles sobre a utilização das metodologias ativas no processo de formação. Na visão dos estudantes, as metodologias ativas oportunizam a autonomia na participação e na colaboração da aprendizagem, seja de forma individual, seja coletiva. Do ponto de vista de Borges, Alencar (2014, p. 120), podemos entender que "a utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante".

Nesse sentido, na procura de apresentar atividades interativas no processo de ensino e aprendizagem, foram ilustradas algumas ferramentas que podem ser trabalhadas com os recursos virtuais. As dinâmicas das aulas deram-se de maneira prática, usufruindo as ferramentas como *Mentimenter*, *Canva*, *Google Docs*, *Jamboard*, entre outras, a fim de proporcionar não só a interação, como também recursos que poderão ser utilizados pelos futuros profissionais de educação física.

Dessa forma, um dos temas pertinentes trabalhados foi a utilização de infográficos, que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

funcionam como recursos práticos e dinâmicos, diante da visualização que fornecem. Pensando nisso, foi solicitado à turma que elaborasse, individualmente, o infográfico apresentando sua linha do tempo por meio desse recurso, tendo em vista que "[...] um exemplo de infográfico do tipo mais simples poderia ser uma linha de tempo onde, ao selecionar determinados períodos, apareceriam imagem e textos explicativos" (COSTA, TAROUCO, 2010, 2). Nesse sentido, foi solicitado aos estudantes que elaborassem um infográfico, organizando uma linha do tempo com aspectos importantes de suas vidas.

A sugestão do aplicativo/site para a criação da atividade foi o *Canva*, o qual tem um manuseio simples e fácil, além de modelos já disponibilizados pelo próprio aplicativo, os quais podem ser editados. Ao finalizarem, cada um (a) postou-o no portfólio de suas respectivas equipes. A figura 2 abaixo mostra algumas produções dos estudantes.

Figura 2 – Infográfico – Linha do tempo dos estudantes.



Fonte: Arquivo da disciplina.

Notam-se as características diferentes de cada um, no tocante aos modelos e às maneiras como foram montadas as linhas do tempo. Os dois primeiros mostram-se mais sintetizados, considerando os anos e experiências vividas. Já o terceiro trouxe as performances dos dois anteriores, acrescentando as imagens e, assim, explorou mais sua criatividade ao fazer uso tanto

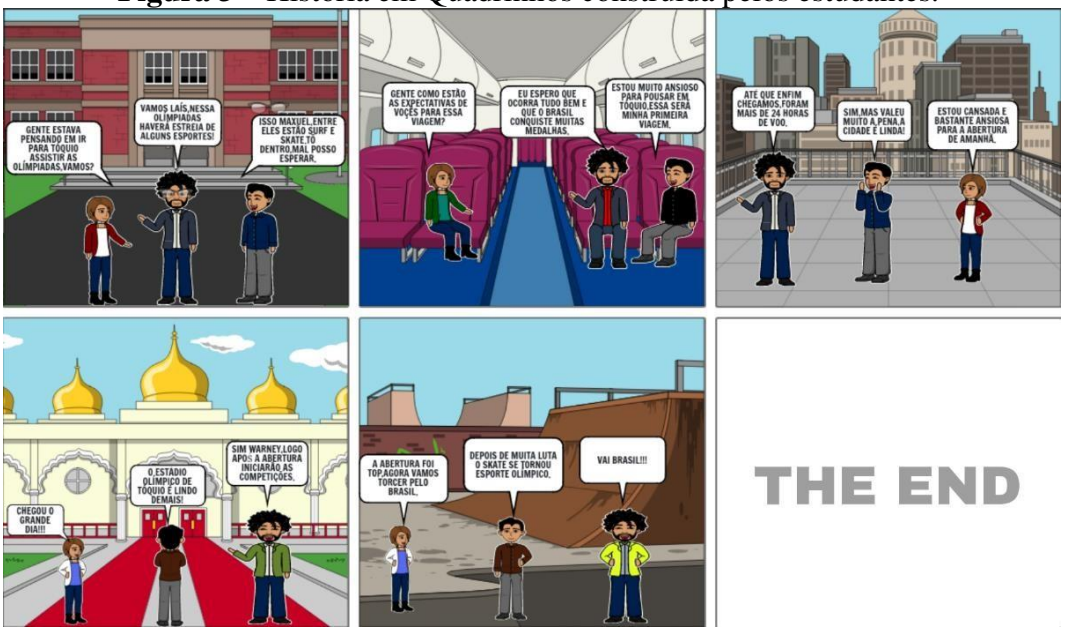
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do infográfico quanto da ferramenta sugerida *(Canva).*

Outro recurso apresentado foi a criação de Histórias em Quadrinhos realçando a importância desse recurso como processo de ensino e aprendizagem, considerando que, além do lúdico que elas podem oferecer, também se pode trabalhar a realidade vivenciada. Convém realçar também o ato de usar "[...] a leitura de uma história em quadrinhos para identificar sua linguagem e a disposição de seus elementos narrativos [...]" (SANTOS, VERGUEIRO, 2012, p. 86). A partir disso, foram explicitados alguns sites que podem ser trabalhados de forma online e posteriormente baixados, porém algumas plataformas são pagas. Como a atividade foi realizada na época das olimpíadas de Tóquio 2021, as equipes elaboraram suas Histórias em Quadrinhos tendo os jogos como temática.

Figura 3 – História em Quadrinhos construída pelos estudantes.



Fonte: Arquivo da disciplina.

Na figura acima, os estudantes usaram a plataforma *Storyboardthat*, a qual "é um conjunto de ferramentas visuais, criadas em Boston 2012 que, mediante a criação de **histórias em quadrinhos** (entre outras áreas como organizadores visuais), pretende **potencializar o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração** entre seus usuários" (CANTANO, 2019, p.3, tradução nossa). Dessa forma, a respectiva ferramenta possibilitou aos estudantes criarem uma história em quadrinhos a respeito das olimpíadas. A figura acima ilustra

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o exemplo de uma equipe que trabalhou esse tema.

Nesse exemplo de HQ, os estudantes destacam três amigos organizando-se para uma viagem a Tóquio para assistirem aos jogos das olimpíadas. Falam sobre suas expectativas para essa viagem e desejam que sua seleção consiga muitas medalhas olímpicas. Com muita ansiedade, os amigos foram prestigiar a abertura das olimpíadas e, no dia seguinte, lá estavam para assistir à apresentação dos (as) atletas do Skate.

Ao final da disciplina, foi organizado um questionário de autoavaliação para que os estudantes pudessem destacar alguns aspectos sobre o desenvolvimento das atividades, realçando a aprendizagem dos sujeitos no processo da formação docente com/para o uso das TDIC, num período letivo excepcional com aulas remotas. Nesse contexto, uma das questões buscou investigar a contribuição da disciplina Técnicas de Informática e de Comunicação para o processo de aprendizagem dos discentes. Vejamos as respostas:

> Entendimento do uso das TDIC na educação, e-portfólio, criação de slides, metodologias ativas, sala de aula invertida, ótimos conteúdos que colocarei em prática sempre! (E. 9)
>
> Contribuiu para eu entender que ainda posso contribuir com o ensino. Antes não tinha noção da minha capacidade, o fato de estar desatualizada não me deixava ir além, hoje me sinto com a mente jovem e pronta para colocar em prática o que estou aprendendo. (E. 18)
>
> Contribuíram de maneira muito significativa, com enriquecimentos aos meus conhecimentos prévios e, também, em minhas habilidades com personalização. Desenvolvi minhas criatividades e até serviu de incentivo a ter novos conhecimentos em outras áreas. Sou uma pessoa que ama desafios e gosto muito de aprender outras coisas, principalmente, durante essa reta da pandemia, aprendi sobre designer de interiores, a parte prática de engenharia civil, astrologia. Sei que não agrega à disciplina nem ao curso, mas suas palavras serviram de incentivo a sempre buscar mais. E essas atividades acabaram tornando-se um passatempo prazeroso que, de alguma forma, me ajudou a pôr minhas ideias e criatividade em prática. (E. 21)

Diante das respostas dos estudantes, percebe-se a importância das discussões ocorridas na disciplina para o processo de formação dos sujeitos. Outro ponto importante no contexto das TDIC, na formação acadêmica, é que, por meio das narrativas dos estudantes, pudemos verificar que a contribuição da disciplina não ficou restrita à formação dentro da academia, mas, principalmente, serviu para as aprendizagens da vida pessoal e profissional desses futuros

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professores, ao relacionarem a importância da teoria e prática no trabalho docente.

Nesse contexto de formação e procura de novas metodologias de aprendizagens, os estudantes foram questionados sobre o interesse em continuar buscando aprender sobre metodologias que utilizem as TDIC no processo de formação. É possível identificar, no gráfico 1 a seguir, as respostas dos estudantes:

Tabela 1 – Interesse em continuar estudando as TDIC.

Porcentagem	Nº de estudantes
91,3%	21
8,7%	2
100%	23

Fonte: Arquivos da disciplina.

Observando a tabela, 91,3% dos estudantes (o que totaliza 21 participantes) demonstram interesse em continuar aprendendo a fazer uso das TDIC no processo da aprendizagem e da formação docente. Outros, 8,7%, (totalizando 2 participantes) disseram que talvez tenham interesse em continuar utilizando as TDIC. Dessa forma, destacamos, por meio das respostas, a importância das TDIC na formação inicial de professores, tendo em vista que esses sujeitos serão os futuros professores da educação básica e, desde já, percebem que as tecnologias podem auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, apresentamos algumas discussões e experiências desenvolvidas no Estágio de Docência. Por outro lado, ressaltamos a importância da participação dos estudantes nesse processo de formação docente. De fato, por meio dessa participação colaborativa, identificamos que os objetivos propostos foram alcançados, à medida que observamos o desenvolvimento, as discussões e as narrativas dos estudantes a respeito desse processo de formação e de aprendizagem.

Destaca-se que alguns estudantes – se não a maioria – assistiam às aulas por meio do celular, o que acarretou algumas dificuldades na realização de algumas atividades, além da internet que às vezes oscilava durante as aulas tanto dos discentes quanto da professora e mestrandos. Outro ponto que merece destaque refere-se à questão das câmeras e áudios dos estudantes que permaneciam desligados em vários momentos das aulas. Porém, houve a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

participação nos chats do Google Meet (onde ocorriam as aulas), como também por meio de outros recursos (*E-mail, WhatsApp*), buscando possibilidades de aulas mais participativas e interativas.

Considerações

O artigo se dispôs a apresentar as experiências e atividades desenvolvidas no Estágio de Docência, em nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Período Letivo Excepcional (PLE), entre os meses de julho e outubro de 2021, no curso de graduação em Educação Física - Licenciatura. Nesse contexto, as atividades e discussões partiram da seguinte questão: Como contribuir com a formação inicial de professores com/para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período de pandemia da Covid-19?

Com a pandemia, diversos problemas sociais foram escancarados, apresentando dificuldades para muitos sujeitos no processo educativo, como, por exemplo: a falta ou a dificuldade de acesso à internet, de um espaço reservado para estudo e realização das atividades, a divisão de um único aparelho tecnológico para vários membros da casa, seja para atividades escolares, seja para atividades profissionais, a falta de conhecimento na utilização dos recursos tecnológicos no processo educacional. Pensando em como amenizar essas dificuldades de aprendizagem, as atividades apresentadas no decorrer deste trabalho foram organizadas de forma que as aulas pudessem ser menos cansativas e com objetivos que favorecessem a aprendizagem dos estudantes com a utilização das TDIC no processo da formação inicial de professores.

Desse modo, as discussões ocorridas na disciplina foram importantes para a nossa formação, tendo em vista que nos colocaram mais próximos do cotidiano da sala de aula, ainda que de forma online. Com o estágio, foi possível pensar na organização de conteúdos e objetivos que atendessem às expectativas de aprendizagem dos estudantes em formação inicial, inclusive a nossa formação.

Durante a trajetória, algumas dificuldades ocorreram no desenvolvimento do estágio e da disciplina. De um lado, a internet, em alguns momentos, não favorecia a efetiva participação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

nas aulas, e esse problema não ocorria, apenas, com os estudantes, mas também com a própria professora da disciplina. De outro, alguns estudantes apresentaram dificuldades em utilizar as TDIC para a realização das atividades solicitadas. Assim, em alguns momentos, os prazos dessas atividades tiveram que ser estendidos para que os estudantes pudessem realizá-las e postá-las no Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como em seus portfólios.

De uma forma geral, pensar em atividades que favorecessem a participação e a colaboração dos estudantes no período de pandemia, em meio a tantas dificuldades sociais e acadêmicas, foi o que nos levou a organizar, juntamente com os estudantes, metodologias que contribuíssem com a formação inicial desses sujeitos. Ressaltamos que os objetivos foram construídos a partir do planejamento geral da disciplina. Nós, enquanto estagiários, organizamos cada um desses objetivos dentro do nosso planejamento individual, à medida que os conteúdos foram sendo apresentados aos estudantes.

Os resultados apontam a nossa contribuição no processo de formação inicial de professores dos estudantes do curso de Educação Física Licenciatura da UFAL. Cada atividade apresentada e discutida por meio das reflexões propostas nos revelou a importância do estágio de docência, uma vez que nos colocamos à disposição para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, dentro das possibilidades apresentadas num período pandêmico.

As tecnologias digitais foram importantes ferramentas para que pudéssemos organizar e apresentar as nossas contribuições na formação dos estudantes, como também para a nossa própria formação, tendo em vista que o processo educacional se dá com a participação ativa dos sujeitos, e como diz o grande educador Paulo Freire (1996, p. 12), na obra Pedagogia da Autonomia, “não há docência sem discência”.

Pensando nesses aspectos, a maneira que encontramos de contribuir com a formação desses estudantes foi utilizar as TDIC nesse processo, apresentando algumas ferramentas que possibilitam a organização de metodologias que oportunizem a participação e a colaboração nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Acreditamos que os resultados aqui apresentados demonstram que é possível oferecer um processo formativo com a utilização das tecnologias, num período pandêmico, mesmo que os estudantes apresentem algumas dificuldades de utilização das TDIC. Ao final da disciplina, pudemos amenizar essas dificuldades, à medida que os objetivos de cada atividade iam sendo alcançados pelos discentes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

É importante ressaltar que as tecnologias serviram como suporte no processo de ensino e aprendizagem. Sem elas, de fato, seria mais complicado organizar as aulas num período em que as atividades acadêmicas ocorreram de forma remota. Essas tecnologias foram, portanto, auxiliares na construção e desenvolvimento das atividades.

Referências

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n° 04, p. 119-143, 2014.

BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n° 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

CANTANO, A. C. M. Storyboard That: El uso de guiones gráficos para el aprendizaje. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado. Ministerio De Educación y Formación Profesional. **Recursos Educativos Digitales**. Espanha, n.11. 2019. Disponível em: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/197144/StoryboardThat.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 27 out. 2021.

COSTA, V. M; TAROUCO, L. M. Infográfico: características, autoria e uso educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 8, nº 03, dezembro, 2010. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/18045/10633. Acesso em: 10 de out. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35-76.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SANTOS, R. E; VERGUEIRO, W. Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Revista Científica.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3498/2269. Acesso em: 10 out. 2021.

UFAL. **Resolução nº 1, de 02 de setembro de 2020**: Dispõe sobre o Estágio Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufal. Maceió, 2020. Disponível em: https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/documentos/estagio-docente-1/resolucao-estagio-docente.pdf/view. Acesso em: 28 set. 2021.

SANTOS, E. C. dos; SANTOS, R. F. F. dos. Desafios e conflitos mediante adaptações tecnológicas para os professores em tempos de pandemia. In: RIOS, J. A. V. P; NASCIMENTO, L. G. M. **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica:** profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 50-62.

Submetido em: 09-12-2021
Aceito em: 21-02-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ABORDAGEM DA EFICIÊNCIA ENERGÉTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE CAPANEMA - PA

Alexandre José Soares Reis[1]
Deyverson Mesquita Freitas[2]
Neuma Teixeira dos Santos[3]

Resumo: A energia está relacionada com todas as atividades desenvolvidas no meio ambiente pela sociedade, e seu desperdício acarreta à impactos negativos. O artigo tem como temática a aplicação do conhecimento dobre eficiência energética. Dessa forma, busca apresentar o desenvolvimento da atividade de sensibilização sobre o uso de energia elétrica com alunos da faixa etária de 6 e 10 anos de idade do ensino fundamental. A educação ambiental ao abordar a problemática energética contribui para o desenvolvimento do senso crítico mediante conhecimento desenvolvido na escola e vivenciado na comunidade. A metodologia foi composta de palestras apresentando conceitos e aplicações, apresentação de vídeos destacando a aplicabilidade da temática e questionamentos orais feitos aos alunos no decorrer da atividade. Foi perceptível que os alunos compreenderam a problemática da produção energética de acordo com suas respostas obtidas através dos questionamentos realizados oralmente em sala.

Palavras-chave: Educação. Energia. Meio Ambiente.

ENFOQUE DE LA EFICIENCIA ENERGÉTICA CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE CAPANEMA - PA

Resumen: La energía está relacionada con todas las actividades desarrolladas en el medio ambiente por la sociedad, y su desperdicio genera impactos negativos. El artículo tiene como tema la aplicación de conocimientos sobre eficiencia energética. De esta forma, se busca dar a conocer el desarrollo de actividades de sensibilización sobre el uso de la energía eléctrica con alumnos de entre los 6 y 10 años en la escuela primaria. La educación ambiental, al abordar la problemática energética, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico a través del conocimiento desarrollado en la escuela y experimentado

[1] Graduando do curso de Engenharia Ambiental e Energias Renováveis da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, na qual participa do Laboratório de Geotecnologias, Educação Financeira e Ambiental. Atualmente, Agente Operacional da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Atuando no núcleo de informática da Unidade Estadual do Pará.

[2] Engenheiro Ambiental formado pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, na qual participou do Laboratório de Geotecnologias, Educação Financeira e Ambiental e atuou como monitor das disciplinas de Matemática e Estatística. Pós-graduado em Engenharia de saúde e Segurança do Trabalho. Atualmente, Assistente técnico de meio ambiente na empresa Quatro Estações Engenharia e Soluções Ambientais, atuando nas áreas de meio ambiente, no monitoramento de qualidade do ar; monitoramento de recursos hídricos e efluentes; fotogrametria com VANT. Sendo pós-graduando *lato sensu* em Geoprocessamento e Análises Ambientais pelo Núcleo de Meio Ambiente - NUMA da Universidade Federal do Pará – UFPA.

[3] Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2008). Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas na área de Educação Matemática. Mestre em Engenharia Elétrica em Energias Renováveis. Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade. É professora Adjunta II da Universidade Federal Rural da Amazônia no Campus de Capanema, coordena o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Laboratório de Geotecnologias, Educação Financeira e Ambiental (LabGEFA), Membro do Grupo de Pesquisa de Modelagem Matemática (GEMM-UFPA). Atua nas áreas de Modelagem Matemática, Geotecnologias como recurso didático, Educação Financeira e Ambiental. Interesses em Unidades de Conservação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

en la comunidad. La metodología consistió en charlas presentando conceptos y aplicaciones, presentación de videos destacando la aplicabilidad de la problemática y preguntas orales realizadas a los estudiantes durante la actividad. Se notó que los estudiantes entendieron la problemática de la producción de energía de acuerdo con sus respuestas obtenidas a través de preguntas hechas oralmente en la clase.

Palabras llave: Educación. Energía. Medio ambiente.

APPROACH TO ENERGY EFFICIENCY WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS OF THE CITY OF CAPANEMA – PA

Abstract: Energy is related to all activities developed in the environment by society, and its waste causes negative impacts. The theme of the article is the application of knowledge andenergy efficiency. Thus, it seeks to present the development of awareness activity on the use of electricity with students aged 6 and 10 years of elementary school. Environmental education when addressing the energy problem contributes to the development of critical sense through knowledge developed in the school and experienced in the community. The methodology was composed of lectures presenting concepts and applications, presentation of videos highlighting the applicability of the theme and oral questions made to students during the activity. It was noticeable that the students understood the problem of energy production according to their answers obtained through the questions performed orally in the classroom.

Keywords: Education. Energy. Environment.

Introdução

A temática tratada neste trabalho desenvolvida no ensino fundamental através de atividades que abordam as problemáticas da geração e do uso de energia elétrica foi debatida no Laboratório de Geotecnologias, Educação Financeira e Ambiental (LABGEFA), vinculado ao Campus de Capanema, Pará, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Quando os discentes foram provocados a elaborar um projeto de extensão para disseminar o conhecimento adquirido nas atividades que cada um exerce através de seus planos de trabalhos desenvolvidos na Reserva Marinha Extrativista de Tracuateua, Pará. A questão era como contribuir de forma positiva com a comunidade e chamar atenção para a importância da conservação do ecossistema de manguezal, dentro desse contexto levar conceitos de eficiência energética para o ambiente escolar esperando-se promover com o diálogo, a aprendizagem e novos hábitos de consumo sustentável.

A energia se apresenta de diversas formas, tais como energia térmica (calor), energia

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

luminosa (luz), energia mecânica (força e movimento), energia elétrica (eletricidade), energia química (alimentos, baterias) e dentre outras (BOHM; SANTOS, 2006).

Observa-se nessa visão a importância da energia, principalmente energia elétrica de tal forma como aborda Saldanha (2012), esse tipo de energia é importante para o desenvolvimento de uma nação, sendo necessário manter níveis de investimentos elevados neste setor, para assim oportunizar conforto populacional e a expansão da utilização do seu uso.

Vale ressaltar que o uso de tal fonte energética gera impacto, sendo necessário ter um olhar para a eficiência, pois segundo Baierle, Skorupa e Paz (2018) a eficiência energética se dá no uso racional da energia, onde qualquer forma de potencialização e conservação do uso da energia é uma medida de eficiência, desde pequenas ações realizadas em residências até a troca de equipamentos ineficientes em grandes empresas. Um dos focos importantes é a mudança de hábitos no que se refere ao consumo de energia elétrica, além disso, a troca de equipamentos, apesar de parecer simples o primeiro ponto levantado tem se mostrado um desafio seja de forma coletiva ou individual (SKORUPA; PAZ; GRIEBELER, 2017).

Salienta-se que esse assunto precisa ser discutido e dado a devida importância, como discorre Jacobi (2003) em função de grande parte da população viver em cidades, tem-se observado o aumento da degradação das condições de vida, resultando em uma crise ambiental, sendo necessário mudanças nas formas de agir e pensar em torno da questão ambiental. Nesse âmbito surge a educação ambiental como ferramenta dessa nova forma de visualização do mundo. Um dos focos da educação ambiental é criar e/ou aumentar a sensibilidade de cada indivíduo social em relação às problemáticas ambientais presentes no seu cotidiano, inserindo os problemas sociais presentes e a possibilidade da atuação cidadã ativa nessas temáticas (SANTOS; FIGUEREDO-ECHALAR, 2014).

Um dos aspectos apontados por Sauvé (2005) é que a educação ambiental tem que ser inicialmente trabalhada no contexto local, para depois abranger redes mais amplas, dessa forma promover abordagens colaborativas e críticas das realidades socioambientais, além de compreensões autônomas, para se obter soluções possíveis a cada realidade.

Um dos âmbitos onde pode ser abordado sobre as temáticas de educação ambiental e eficiência energética é o escolar, pois segundo Jacobi (2003), a escola pode ser um espaço em que os alunos terão condições de análise da natureza dentro de contextos de práticas sociais,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sendo parte componente de uma realidade de várias faces e complexa. Os educadores ambientais devem trabalhar e despertar nos alunos uma forma crítica de pensar em relação aos problemas sociais e ambientais, assim como também, avaliar os valores que estão sendo repassados na sociedade capitalista (SANTOS; FIGUEREDO-ECHALAR, 2014). Tais valores que vão de encontro às práticas da educação ambiental.

Na perspectiva de melhor compreender o meio é necessário ter uma visão holística, na descrição de D'Ambrósio (2005), o foco holístico se incorpora ao racional e o sensorial, o emocional e o intuitivo, tendo como base a vontade particular de transcendência e sobrevivência, além disso, agrega a transdisciplinaridade que é constituída pela visão holística. Para o aluno desenvolver plenamente suas potencialidades resultando no conhecimento de ser em meio à totalidade, é necessário trabalhar todas as dimensões: espiritual, física, emocional e intelectual, pois somete um homem em plenitude consegue provocar uma ação transformadora na sociedade (NASCIMENTO; SOUZA, 2014).

Diante do exposto, o objetivo do trabalho é, apresentar a atividade de sensibilização dos alunos do ensino fundamental em relação ao aspecto de desperdício de energia, discutindo os principais conceitos fontes e como a eficiência energética pode contribuir para resolver tal problemática.

Metodologia

A metodologia propõe ao educador estimular os alunos através de práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, proporcionando a construção em parceria de uma visão crítica e transformadora, gerando novos valores que proporcionem ao aluno refletir sobre suas atitudes, e compartilhar os avanços da construção coletiva do conhecimento, conduzindo-os em um processo harmonioso na busca de qualidade de vida.

Material e Público-alvo

O material utilizado para a atividade foi adaptado do projeto educativo Missão Unidos pelo Planeta (UP), que se dirige ao ensino fundamental menor, entre os 6 e 13 anos de idade, trabalhando as temáticas relacionadas a eficiência energética.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma do 5° ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Costa Pereira, localizada no Bairro Inussum, na comunidade Santa Luzia, Munícipio de Capanema, Pará. As atividades foram realizadas com 23 Alunos, 11 meninos e 12 meninas, com faixa etária entre 06 e 10 anos de idade.

Desenvolvimento da Atividade

O primeiro contato com os alunos ocorreu durante a semana de meio ambiente em um evento integrado e realizado no pátio da escola, onde foi apresentada no período da manhã e tarde a proposta de atividades a serem aplicadas com os alunos, se desenvolvendo através de um diálogo descontraído com as crianças e professores, utilizando como recursos didáticos palestra e vídeo, dos quais abordaram sobre a principal fonte de recurso utilizada para gerar energia no Brasil e os principais impactos ambientais.

Para a realização da proposta pedagógica em sala de aula, inicialmente foi apresentado para os alunos o conteúdo que seria trabalhado durante as atividades, energia, suas fontes, as renováveis e não renováveis, eficiência energética.

Desse modo foi questionado aos alunos se a energia tem a capacidade de fazer tudo acontecer, pedindo para observarem o ambiente em seu entorno e descrever onde poderiam encontrá-la, se eles conseguiam ver, ouvir ou sentir e perceber que está em sua volta. Em seguida, foi abordado que a energia é a capacidade de qualquer corpo de produzir trabalho, ação, ou movimento, e que está em todo lugar. Foi pedido para cada aluno citar conforme sua compreensão uma palavra que explique uma utilização dada por nós a energia, assim, criando um diálogo que tornou possível perceber a compreensão dos alunos sobre o tema e incentivando seu questionamento e memorização.

Questionou-se com a classe sobre a origem de toda a energia necessária para que o planeta terra, seus ecossistemas, e todos os seres vivos que nele habitam possam sobreviver e se desenvolver. O propósito foi perceber através das respostas a capacidade de relacionar o Sol como a principal fonte de energia natural necessária para a sobrevivência dos seres vivos, e que está diretamente relacionada às nossas atividades.

Durante o diálogo aproveita-se para explicar sobre a lei da conservação da energia: suas transformações, mudando de umas formas para outras, porque algumas formas de energias são

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mais úteis que outras, em seguida na problemática da necessidade do aumento da geração de energia, a dificuldade de seu armazenamento, os impactos negativos que algumas formas de energias geram ao meio ambiente, questionou-se os alunos se o consumo provoca algum tipo de impacto para este meio e se eles conseguem relacionar o meio ambiente como o lugar onde eles estão inseridos, o espaço em sua volta, a sala de aula, a comunidade, a cidade, o estado, o país, o continente, e que todos são parte de um ecossistema.

O diálogo prosseguiu discutindo a problemática gerada pelo impacto da demanda de energia excessiva porque muitos países estão crescendo depressa, pois temos a necessidade de se deslocar, realizar tarefas e produzir cada vez mais rápido. E que um dos principais impactos gerados por essa demanda excessiva de energia elétrica é o desequilíbrio do ambiente, sendo eles questionados sobre o que é o efeito estufa e após observar suas compreensões, contribuir reforçando o que é efeito estufa, seus principais componentes, seus benefícios e a problemática ambiental gerada pela ação antrópica.

Enfatizou-se que dentro do desenvolvimento e a ação humana sobre a natureza é necessário buscar novas formas de obtenção de energia, uma possível solução são os que se denominam as fontes renováveis de energia, em função dessa abordagem foi necessário demostrar sobre os tipos de energias explorados pelo homem, tanto as energias não-renováveis e as energias renováveis, tais conteúdos serviram como base para abordar sobre à prática da eficiência energética, destacando a sua importância e as vantagens desse tipo de atividade para o meio ambiente.

A análise neste relato de experiência consistiu no método de observação participante com apoio de bloco de notas para documentação das respostas dos alunos, assim como a compreensão da temática abordada em sala de aula. Dentro desta perspectiva, durante as atividades os alunos foram questionados em vários momentos, e sua interação e respostas catalogadas para as análises e compreensões quanto a sensibilidade sobre os conceitos e aplicações abordados.

Resultados e discussão

Na semana de meio ambiente foram apresentadas palestras sobre geotecnologias, educação financeira e ambiental, eficiência energética e percepção musical. Diante do exposto, a temática de eficiência foi abordada na forma de diálogos e mostra de vídeos para a imersão

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inicial dos alunos nesse tipo de discussão, com uma linguagem apropriada para o melhor entendimento da discussão (Figura 1).

Figura 01 – Semana de Meio Ambiente



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

A avaliação da percepção dos alunos do 5º ano do ensino fundamental sobre o uso inadequado de energia elétrica e de seus impactos ao meio ambiente ocorreu durante as atividades em sala de aula, a forma avaliativa escolhida foi a holística (figura 2), essa visão é embasada na discussão abordada por D' Ambrósio (2005), complementado a esse ponto de vista Pereira (2001), que discorre que todos os papéis sociais auxiliam na formação de competências pessoais, a partir de uma visão holística no contexto organizacional e social.

Figura 02 – Momento inicial de interação e observação



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

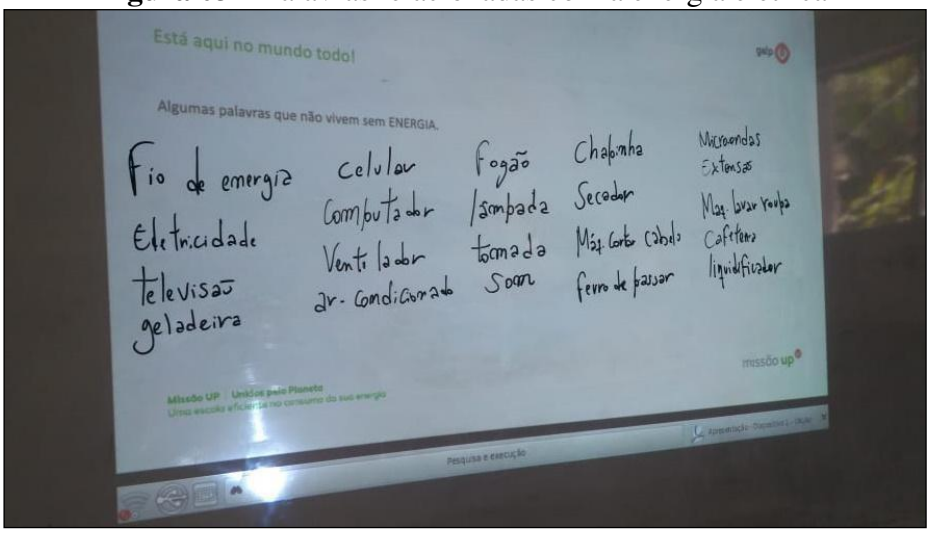
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Iniciou-se a interação questionando se eles conseguiam ver, ouvir ou sentir a energia que estava em sua volta. Tal interação é baseada na abordagem de Chaer e Guimarães (2012), que destaca que através da expressão oral a criança consegue ampliar seus horizontes no âmbito da comunicação, organizando a mente, desenvolve argumentação, exercita o pensamento, melhorando sua capacidade de comunicação.

Os alunos descreveram que não conseguiam visualizá-la e nem ouvir, então foi explanado que só é possível enxergarmos os objetos que estão em nossa volta, porque a radiação solar sofre uma transformação, e é convertida em luz visível ocupando o que chamamos de faixa do espectro visível, o ruído é uma forma de energia sonora que percebemos com nossa audição e suas ondas se propagam pelo ar, a sensação de calor é a percepção da energia térmica que sentimos quando estamos expostos ao Sol ou a uma fonte geradora.

Os alunos relacionaram 21 palavras que segundo seu entendimento explicavam alguma forma de utilização de energia, ao observarmos é possível perceber que a maioria das palavras está relacionada ao uso de energia elétrica no ambiente onde estão inseridos (figura 3).

Figura 03 – Palavras relacionadas com a energia elétrica



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Levando em consideração que foi indicada letras do alfabeto para identificar os alunos e assim manter sua identidade. A classe quando questionada sobre a origem da energia necessária para que o planeta terra, seus ecossistemas, e todos os seres vivos que nele habitam possam sobreviver e se desenvolver, na atividade rapidamente o aluno A e B, responderam “do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sol", alguns alunos não responderam talvez por timidez ou por não relacionarem no momento o sol como a principal fonte de vida no planeta, o aluno C respondeu "da hidrelétrica" relacionando-a como nossa principal fonte de energia em seu entendimento. Foi explanado com eles porque a energia não se cria, apenas se transforma. Para exemplificar de forma simples utilizou-se como exemplo a cenoura, que recebe em seus ramos ou folhas o carbono e a energia solar, e da terra retira a água e outros nutrientes. Essa energia é armazenada em suas fibras, e após o seu consumo nosso corpo transforma em energia química para podermos fazer nossas atividades, como andar, correr e brincar.

Os alunos concordaram em suas respostas que a geração e utilização de energia provocam prejuízos, e demonstraram a compreensão que o local onde estão inseridos como a escola sendo parte do meio ambiente e que eles também o constituem.

Figura 04 – Representação da tela do vídeo -1 (A energia)



Fonte: Museu Light da Energia (http://www.museulight.com.br/AprendaBrincando)

Segundo Moran (2007), as crianças através da dramatização, jogos e imagens em movimento possuem maior facilidade de se expressar. Possibilitando criar um conceito real das coisas. Os vídeos educativos do Museu Light da Energia, abordam os conceitos de forma lúdica, assim como as problemáticas que estão relacionadas ao desperdício de energia através de dois personagens principais, o senhor desperdício e a dona inadimplência, que convivem em um cenário desequilibrado, gerando prejuízos ambientais e econômicos, e dentro desse contexto,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

outros personagens, o elétron e seus amigos, procuram encontrar soluções e coeficientes que contribuam para o equilíbrio socioeconômico e ambiental.

Figura 05 – Representação da tela do vídeo -1 (Consumo responsável)



Fonte: Museu Light da Energia (http://www.museulight.com.br/AprendaBrincando)

Os vídeos apresentam linguagem clara e simples, seus conteúdos focam nas possíveis soluções para problemas como o uso excessivo de água, a utilização de equipamentos antigos, a utilização desnecessária de vários equipamentos ao mesmo tempo, e outras problemáticas que estão diretamente relacionadas às atitudes empregadas no cotidiano que afetam a geração, distribuição, os recursos naturais, e a economia.

O vídeo em sala de aula estimula a construção de aprendizados múltiplos, explorar a sensibilidade dos alunos, além da contextualização de grande variedade de conteúdo, dessa forma o professor pode conduzir o aluno a aprendizados significativos fomentando a ética e a cidadania (SILVA; MERCADO, 2010).

O ponto positivo do trabalhar com recursos audiovisuais na sala de aula foi que os vídeos apresentados despertaram o interesse dos alunos, em vista de suas interações e a atenção empregada pelos alunos durante a atividade.

Conclusão

Foi perceptível o interesse dos alunos em relação ao tema mesmo que timidamente respondendo as questões sobre a temática, mas sempre observando com atenção o que era

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

falado durante a realização da atividade. Cabe salientar que os alunos conseguiram compreender a problemática da produção energética, de acordo com suas respostas obtidas através dos questionamentos realizados oralmente em sala.

O aspecto positivo da utilização de tecnologias audiovisuais no ensino aprendizado de educação ambiental, com foco em eficiência energética, foi a conquista de uma maior atenção dos alunos. Os vídeos auxiliam o educador no contexto do desenvolvimento do conhecimento crítico, e contribuiu para que os alunos tenham a preocupação com o meio ambiente através de aspectos importantes que devem ser construídos durante o decorrer de sua vida como compreensão, responsabilidade e sensibilização. Essa sensibilização através da educação ambiental nos primeiros anos do ensino básico se mostra importante, pois possibilita uma mudança cultural, e contribui para uma convivência harmoniosa com o meio ambiente. Os projetos de extensão em eficiência energética atrelado a visão holística nas escolas ajuda a construir valores socioambientais gerando resultados positivos na comunidade e para a construção de valores e do desenvolvimento do acadêmico, pois através das interações e vivência com a comunidade desenvolve também a sensibilidade necessária para atuar nas problemáticas socioambientais existentes.

Foi possível identificar durante a pesquisa que os alunos apresentam maior interação quando se usa materiais de apoio e diálogos com linguagem simples e descontraída, que permitem associar o meio onde estão inseridos com as problemáticas debatidas, que atividades longas tornam-se desgastantes e contribuem para dispersar atenção e o desinteresse, possibilitando observar a necessidade de empregar melhor o tempo de aplicação, uma lacuna a ser preenchida, e que pode ser assunto de pesquisas futuras é desenvolver jogos para contribuam com as dinâmicas empregadas no ambiente escolar, abordando temas como o uso eficiente de energia, outra possibilidade é desenvolver um protótipo didático de um forno solar parabólico para demostrar aplicações de eficiência térmica aguçando ainda mais a imaginação dos alunos e seu interesse em contribuir para a preservação do meio ambiente.

Agradecimentos

Os autores agradecem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Costa Pereira e a Universidade federal Rural da Amazônia, pois as atividades desenvolvidas neste projeto de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

extensão, coordenado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão do Laboratório de Geotecnologias, Educação Financeira e Ambiental, possibilitam aos estudantes do curso de bacharelado vivenciarem uma experiência enriquecedora em sua formação acadêmica.

Referências

BAIERLE, E. E.; SKORUPA, T.; PAZ, M. C. R. Eficiência Energética aplicada à educação infantil no município de Bagé. In: Congresso Brasileiro de Energia Solar. 2018. VII Congresso Brasileiro de Energia Solar. Gramado – RS. 17 a 29 de abril de 2018. Disponível em: http://anaiscbens.emnuvens.com.br/cbens/article/view/475/475. Acesso em: 30 ago. 2018.

BOHM, G. M. B.; SANTOS, A. C. K. Estudo das concepções dos alunos sobre a energia elétrica e suas implicações ao ambiente. **Ambiente e Educação.** v. 7, n. 1, 2002. p. 26 – 31. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1056. Acesso em: 9 ago. 2018.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Pergaminho**, v. 3, 2012. p. 71 – 88. Disponível em: https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf. Acesso 02 ago. 2018.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan/abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa.** n. 118, 2003, p. 189-205.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006. Acesso em: 14 ago. 2018.

NASCIMENTO, Gilmar dos Santos. Uma visão holística da educação: da fragmentação à totalidade. **Interletras**, v. 3, n. 19, abr/set. 2014. Disponível em: https://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/19.pdf. Acesso em: 14 set. 2018

PEREIRA, Cláudio de Souza. Aprendizagem, educação e trabalho na sociedade do conhecimento. **Revista de Administração Pública**, v. 35, n. 6, nov/dez. 2001. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6417/5002. Acesso em: 14 set. 2018.

SALDANHA, M. M. Energia elétrica e meio ambiente: Um novo paradigma para o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenvolvimento. **Direito em Debate.** v. 21, n. 38, 2012. p. 123- 150.

SANTOS, J. A.; FIGUEREDO-ECHALAR, A. D. L. O que as crianças sabem, sobre o seu ambiente? A relação entre o senso comum e o saber científico em crianças de Anápolis – GO. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambinet.** v. 32, n. 1, p. 153-173. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4340. Acesso em: 29 ago. 2018.

SILVA, R. V. da; MERCADO, E. L. O. O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. **Revista EDaPECI**, n. 6, 2010. p. 93-103. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180513071549id_/https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/viewFile/602/506. Acesso em: 04 ago. 2018.

SKOPURA, T.; PAZ, M. C. R.; GRIEBELER, A. Eficiência energética na escola: Da escola para casa. In: **IX Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2017. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. v. 9, n. 8. 2017. Disponível em: http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/issue/view/222. Acesso em: 29 ago. 2018.

SOUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa.** v. 32, n. 2, 2005. p. 317-322.

Submissão em: 15-06-2019
Aceito em: 08-11-2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DIÁLOGO ENTRE ARTES VISUAIS E DIREITO: a transformação do conceito das famílias

Carina Lopes[1]
Lauer Alves Nunes dos Santos[2]

Resumo: As relações humanas após momentos importantes como a Segunda Guerra mundial têm se mostrado cada vez mais transformadas e flexíveis, gerando grandes impactos na vida social, um exemplo disso é o âmbito e conceito de família. Verifica-se que em tempos mais remotos as relações familiares eram mais duradouras, seja pelo âmbito legal, ou seja, pelo âmbito costumeiro e isso pode ser percebido nas obras de Artes. Com o passar dos anos percebe-se uma liquidez maior das ações humanas que vislumbram uma mudança de visão social transformadora e que acaba refletindo no conceito de família, instituição social sólida. Isso também pode ser percebido no âmbito das artes visuais, evidenciando isso nas diversas obras de arte que compõem o universo social. Desta forma, busca-se analisar a transformação do conceito de família retratado a partir de pinturas e do retrato significativo da arte em trabalhos de artistas nacionais e internacionais. O resultado da pesquisa deve possibilitar a construção de uma linha comparativa da mudança do conceito de família decorrente da transformação social e dos aspectos sociais e legais, buscando perceber se ocorreu uma liquidez do conceito de família ou se embora com evoluções esta continua permanecendo como a instituição sólida de primórdios sociais.

Palavras-chave: Arte. Direito. Família. Transformação.

DIALOGUE BETWEEN VISUAL ARTS AND LAW: the transformation of the concept of families

Abstract: Human relationships after important moments such as the Second World War have shown themselves to be increasingly transformed and flexible, generating great impacts on social life, an example of this is the scope and concept of family. It is verified that in more remote times family relationships were more lasting, either by the legal scope, that is, by the customary scope and this can be perceived in the works of Arts. Over the years, there is a greater liquidity of human actions that envision a change in transforming social vision and that ends up reflecting on the concept of family, a solid social institution. This can also be seen in the field of visual arts, evidencing this in the various works of art that make up the social universe. In this way, we seek to analyze the transformation of the concept of family portrayed from paintings and the significant portrait of art in works by national and international artists. The result of the research should enable the construction of a comparative line of the change in the concept of family resulting from the social transformation and the social and legal aspects, seeking to understand if there has been a liquidity of the concept of family or if, although with evolutions, it continues to remain as the institution solid foundation of social beginnings.

Keywords: Art. Right. Family. Transformation.

[1] Aluna da especialização em educação e Artes Ead da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) orientanda do professor doutor Lauer Alves Nunes dos Santos; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UNIJUI; Mestre em Direito; Bolsista Capes, vinculada à linha de pesquisa do PPGDH/UNIJUÍ "Democracia, Direitos Humanos e Desenvolvimento"; Mestre em direito pela URI Santo Ângelo; Especialista em Direito Constitucional pela UNISUL e em processo civil pela ULBRA, Advogada. E-mail: lopesdeo@hotmail.com.
[2] Possui graduação em Pintura pela Universidade Federal de Pelotas (1992), mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professor titular junto ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas e diretor do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo. E-mail: lopesdeo@hotmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DIÁLOGO ENTRE ARTES VISUALES Y DERECHO: la transformación del concepto de familias

Resumen: Las relaciones humanas luego de momentos importantes como la Segunda Guerra Mundial se han mostrado cada vez más transformadas y flexibles, generando grandes impactos en la vida social, ejemplo de ello es el alcance y concepto de familia. Se comprueba que en épocas más remotas las relaciones familiares eran más duraderas, ya sea por el ámbito legal, es decir, por el ámbito consuetudinario y esto se puede percibir en las obras de arte. A lo largo de los años, hay una mayor liquidez de las acciones humanas que vislumbran un cambio en la visión social transformadora y que termina reflexionando sobre el concepto de familia, una sólida institución social. Esto también se puede ver en el contexto de las artes visuales, evidenciándose así en las diversas obras de arte que conforman el universo social. De esta manera, buscamos analizar la transformación del concepto de familia retratado desde la pintura y el retrato significativo del arte en obras de artistas nacionales e internacionales. El resultado de la investigación debe posibilitar la construcción de una línea comparativa del cambio en el concepto de familia producto de la transformación social y los aspectos sociales y jurídicos, buscando comprender si ha habido una liquidez del concepto de familia o si, aunque con evoluciones, continúa manteniéndose como la institución sólida base de los inicios sociales.

Palabras clave: Art. Derecho. Familia. Transformación.

Introdução

As artes visuais possuem uma dimensão interdisciplinar capaz de acompanhar e registrar os caminhos da humanidade. Tendo em vista a transformação social e legal de âmbito conceitual das famílias em meio social, nos deparamos com a problemática central deste artigo: Como reconhecer os conceitos jurídicos de família sua construção e evolução por meio da arte?

Assim, objetivamos conhecer a transformação do conceito das famílias por intermédio da pesquisa pelo viés das Artes visuais e do Direito, bem como apresentar algumas das várias formas de conceituação de família em meio social e jurídico.

Para tal empreendimento pretendemos analisar as obras de arte de alguns artistas nacionais e internacionais que retratam famílias, evidenciando a possibilidade de verificar as correspondências da transformação do conceito de famílias do âmbito legal também na arte.

Os territórios que perpassam a proposta deste estudo estão inseridos em caráter interdisciplinar para que se observe a importância que a arte possui na percepção de acontecimentos sociais importantes da vida humana e, neste projeto, de maneira mais específica pela pintura, buscando principalmente proporcionar uma percepção sobre a transformação das famílias durante os anos e a sua caracterização por meio das obras selecionadas, buscando

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estabelecer relações possíveis com outras áreas de conhecimento, como o Direito de família.

É importante salientar que acreditamos que o desenvolvimento social vai refletir também nos âmbitos do saber, neste sentido dentro do direito percebe-se na lei essa modificação que muitas vezes ocorreu no ínterim social para após ser normatizada. Na arte percebemos que os artistas também retratam aspectos que podem deixar a mostra essa evolução social e a constante transformação das famílias e suas caracterizações.

No mundo atual não existe mais espaço para construirmos conhecimentos e análises estanques, sem possibilitar a comunicação entre áreas diversas, sendo assim devemos buscar conexões, tendo em vista que, de alguma forma, todas se comunicam e podem demonstrar formas de colaborar e agregar conhecimentos.

Dentro do presente estudo temos como referencial teórico na área das artes visuais José Ferraz de Almeida Júnior, Lasar Segall, Claude Monet, Fernando Botero e Raphael Perez, levando em consideração os aspectos relacionados à temática e a proposta dos autores em retratar diversas épocas e contextos, já no âmbito do direito autores como Maria Berenice Dias e Rolf Madaleno exponenciais na temática jurídica de família.

É nesse intuito que buscamos estabelecer diálogo entre o Mundo do Direito e o Mundo da Arte, visando a percepção da transformação de um mesmo conceito institucional sob a ótica de dois olhares que registram um mesmo tema com tratamento e olhares diversificados.

O diálogo entre a arte e o direito

O referencial teórico que será apresentado busca demonstrar a possibilidade do diálogo entre o Direito e a Arte na busca pela demonstração da transformação do conceito das famílias, tendo em vista que o Direito evoluiu com a transformação social e de seus grupos e a família demonstra grandes mudanças que são também demonstradas pelas Artes visuais.

O estudo foi pensado buscando fazer uma análise descritiva retrospectiva das obras de artes visuais de artistas que têm em sua trajetória pinturas ligadas ao tema das famílias, da mesma forma que o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica é fundamentado pelo viés jurídico, visando possibilitar, de alguma forma, a demonstração da transformação familiar por meio da Arte, as diversas formas de família pelo campo do Direito, ainda em construção, haja visto tratar-se da proposta de trabalho de conclusão de curso da especialização em artes da autora.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A proposta é unir as áreas do Direito, mais especialmente do Direito das famílias e da Arte em suas várias formas a fim de construir um paralelo evolutivo e dialógico entre o conceito de família pelo Direito e os diversos as diversas maneiras que as obras de arte retratam esta mudança, que possibilite a visão desta transformação, bem como conquistas de direitos e produzir um artigo científico com esta construção.

O artigo apresenta os conhecimentos desenvolvido por pesquisa bibliográfica e descrição de obras de artes visuais de renomados pintores que possibilitam a percepção das transformações familiares no decorrer do desenvolvimento social, tais como: José Ferraz de Almeida Júnior, Lasar Segall, Claude Monet, Fernando Botero e Raphael Perez, levando em consideração os aspectos relacionados à temática e a proposta dos autores em retratar diversas épocas e contextos, uma vez que:

> Geradora de novos conhecimentos, a pesquisa em arte deve superar a mera coleção de dados sobre determinado objeto; deve ainda situar as imagens escolhidas advindas de reflexões oferecendo, também, a visualidade dos conceitos. A pesquisa em arte articula seus elementos numa interpretação lógica, mas com uma ótica própria. É preciso produzir uma ótica própria, mas entendo por ótica uma visão lógica, isto é, sem nada de absurdo. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 128)

Nesse sentido inicialmente será dada ênfase à parte jurídica e posteriormente será abordado o viés de alguns artistas nacionais e internacionais e seus trabalhos, possibilitando a demonstração da transformação familiar dialogada entres ambas as áreas de conhecimento o que contribui efetivamente para a percepção social desta importante instituição social.

Inicialmente teremos a abordagem legal da transformação das famílias, suas lutas por reconhecimento e permanência social e, na sequência, será realizada a análise de algumas obras de arte selecionadas a partir de pinturas de âmbito brasileiro e estrangeiro que retratam a mudança apresentada no primeiro tópico, com o intuito de apresentar o diálogo interdisciplinar proposto por esta pesquisa.

O Direito sempre caminhou pelas várias instituições sociais e entre elas a instituição da família. Por anos e séculos esse grupo social formado antigamente por homem, mulher e filhos, com o tempo e as evoluções sociais humanas, tais formas acabaram se transformando, e surgiram então outras formas de família, também abrangidas pelo direito, tanto pela lei quanto pelos julgados jurisprudenciais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Neste sentido Silvio Neves Baptista (2014, p. 26), menciona que:

> Com o surgimento da industrialização, ocorreu o processo de urbanização acelerada e o surgimento de movimentos de emancipação das mulheres. Daí em diante, ocorreram profundas transformações econômicas e sociais, consequentemente comportamentais, que puseram fim à instituição familiar nos moldes patriarcais.

Cabe salientar que, em ambiente legal, a família é conceituada pela nossa constituição federal como a base da sociedade e possui especial proteção do Estado, conforme disciplina o artigo 226.

Sobre a transformação das instituições familiares Rolf Madaleno (2015, p.36) faz importante comentário acerca das mudanças ocorridas no conceito tradicional de família:

> A família matrimonializada, patriarcal, hierarquizada, heteroparental, biológica, institucional vista como unidade de produção cedeu lugar para uma família pluralizada, democrática, igualitária, hetero ou homoparental, biológica ou socioafetiva, construída com base na afetividade e de caráter instrumental.

Segundo Dias (2009, p. 44) as uniões entre homem e mulher com fins reprodutivos precedem à história, isto é, existiam antes mesmo de se inventar o conceito de sociedade, de se formar o Estado. E estes, "[...] sob o pretexto de manter a ordem social, passaram a regular estas uniões afetivas, de forma conservadora e moralista, denominando-a de família, consagrando-a ainda, como um sacramento e impondo a indissolubilidade do vínculo conjugal".

O Código Civil brasileiro entende a entidade familiar como a relação entre homem e mulher que não tenham impedimento para o casamento, segundo o entendimento do Art. 1.723, do referido diploma legal é reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

Daniel Barbosa Lima Faria Corrêa de Souza comenta o conceito de família anaparental como a relação que possui vínculo de parentesco, mas não possui vínculo de ascendência e descendência. É a hipótese de dois irmãos que vivam juntos. (2009, s.p.).

Segundo Berenice Dias a família anaparental decorre do prefixo "ana", de origem grega, indicativo de "falta", "privação", ou seja, se caracteriza pela família sem a presença dos pais. Constituindo-se pela convivência entre parentes ou pessoas, em um mesmo lar, "[...] dentro de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

uma estruturação com identidade de propósito" (DIAS, 2009, p. 236).

Na legislação brasileira encontramos proteção constitucional para a família que segue o modelo do casamento, da união estável e da família monoparental, tudo devidamente explanado no artigo já citado 226:

> Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
> § 1º O casamento é civil e gratuito a celebração.
> § 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.
> § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.
> § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.
> § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

A família constituída pelo casamento está plenamente descrita no art. 1.511 que afirma que: "O casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges", sendo que o mesmo diploma dispõe os deveres conjugais no art. 1.566, *in verbis*: "São deveres de ambos os cônjuges: I - fidelidade recíproca; II - vida em comum, no domicílio conjugal; III - mútua assistência; IV - sustento, guarda e educação dos filhos; V - respeito e consideração mútuos".

Neste seguimento a união estável está amparada no art. 1.723 do Código Civil (2002, p. 1) que possui, como requisitos, o reconhecimento da entidade familiar e a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

A família monoparental ainda é bastante discutida no que tange a sua constituição, sendo que diante das antigas separações judiciais e agora dos divórcios diretos, sem a necessidade de haver a separação de fato ou judicial inicialmente, são comuns, sociedades familiares formadas por apenas um dos pais e sua prole, Rolf Madaleno (2015, p.36) comenta a respeito do tema que tais são:

> Fruto, sobretudo, das uniões desfeitas pelo divórcio, pela separação judicial, pelo abandono, morte, pela dissolução de uma estável união, quando decorrente da adoção unilateral, ou ainda da opção de mães ou pais solteiros que decidem criar sua prole apartada da convivência com o outro genitor.

A presente discussão deve envolver, além dos conceitos explanados, os que não são abrangidos e considerados pela legislação, mas que constituem família, aquelas formadas por avós, tios, as famílias homossexuais, uma vez que a base familiar deixou de ser a procriação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com a geração de filhos, para se concentrar na ternura, no carinho, no amor e afeto, mudando o viés das constituições do âmbito familiar.

A família homossexual é entendida por Paulo Lôbo (2015, p. 79), como a união reconhecidamente entidade familiar, desde que preenchidos os requisitos de afetividade, estabilidade e ostensibilidade e a finalidade de constituição de família, sendo que a Constituição Federal não veda essa instituição, mas não abrange em seu texto de forma direta.

A jurisprudência trata da temática das famílias, abrangendo proteção aos casos que não possuem diretrizes concretas, neste sentido a referida citação contempla a transformação e construção do reconhecimento da família e união homossexual, homoafetiva:

> Ementa: AÇÃO DECLARATÓRIA DE UNIÃO ESTÁVEL HOMOSSEXUAL. RELACIONAMENTO HOMOSSEXUAL ESTÁVEL. PROVA. MEAÇÃO. DIREITO REAL DE HABITAÇÃO. 1. A união estável para ser reconhecida como entidade familiar, exige a convivência duradoura, pública e contínua de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família, e a união homossexual, que constitui típica parceria civil, é um arranjo familiar que o Estado não desconsidera e a jurisprudência dá tratamento isonômico ao das uniões heterossexuais, e, no caso, ficou cabalmente comprovada devendo receber tratamento próprio de união estável. 2. Fica reconhecida a união estável entre as litigantes, a partir da data em que a autora passou a residir na casa da de cujus. 3. Reconhecida a relação estável, tem a autora o direito à metade dos bens adquiridos onerosamente na constância da relação, a exceção daqueles que sejam fruto de sub-rogação, cuja apuração deverá ocorrer em liquidação de sentença. 4. O direito real de habitação é instituto de natureza eminentemente protetiva do cônjuge ou do companheiro supérstite, para que não fique desamparado após a morte do seu par. 5. Sendo instituto de cunho sucessório, o seu pleito deverá ser deduzido nos autos do processo de inventário dos bens deixados pela de cujus. Recurso provido, em parte. (TJRS, 2020).

Ainda temos, entre os tantos conceitos da transformação das famílias, a família pluriparental e uniparental, a primeira se caracteriza de acordo com Berenice Dias como resultante de uma da pluralidade das relações parentais, especialmente provocadas pelo divórcio, pela separação, pelo recasamento, seguidos das famílias não-matrimoniais e das desuniões", ou seja, essa se constitui pela reconstituição de outras famílias desfeitas (DIAS, 2009, p. 49).

A família unipessoal, composta por apenas uma pessoa, que segundo a súmula 364 do Superior Tribunal de Justiça brasileiro possui proteção principalmente em relação ao bem de família.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cabe salientar que o propósito deste trabalho é fazer uma análise dialógica da transformação do conceito de família e da possibilidade de percepção nas caracterizações das mais diversas formas de expressão artística, sendo assim apresentam-se formas de expressão da Arte que demonstram essa mesma mudança conceitual legal talvez até mesmo muito mais expressiva e rica em detalhes.

Para fazermos essa construção é importante que o conceito de Arte seja entendido sob dois aspectos: um mais restrito e outro mais amplo. O primeiro ligado às obras de arte em si e o segundo ligado então aos aspectos históricos, culturais, sociais e humanos, sendo este último aquele que se encaixa melhor em nossa observação. A respeito deste duplo olhar sob a perspectiva da Arte a autora Débora Pazetto Ferreira afirma que:

> "Arte" remete a, ao menos, dois conceitos básicos: um é mais restrito, pois trata da arte como "obra de arte", circunscrita na história da arte, feita por artistas e na maioria das vezes localizada em instituições artísticas; o outro é mais amplo, pois concebe a arte como o conjunto de atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana. Chamaremos o primeiro conceito de "restrito" porque ele emerge em um contexto histórico-social mais delimitado espacialmente e temporalmente. O segundo conceito chamaremos de "amplo", porque tem a mesma escala de conceitos primordiais, como humanidade, história, sociedade ou cultura. (2014, p. 21).

No âmbito da arte podemos encontrar trabalhos significativos que possibilitam demonstrar de forma efetiva o diálogo entre a demonstração comparativa das legislações e das obras artísticas, afinal "a obra de arte é uma visão de mundo, ou seja, é uma construção de um conhecimento" (ARANHA; OLIVEIRA, 2012, p. 38).

A humanidade registra seu modo de vida e sua história por meio de imagens, desde idades remotas, como na pré-história. Em relação ao assunto Ariès (1981, p. 201), ressalta que a iconografia começa a ressaltar a família, principalmente no século XVI, e a análise dessa forma de expressão observando que a família, historicamente, vem sofrendo modificações e evoluindo no decorrer dos séculos, de acordo com as mudanças socioeconômicas e ambientais.

Tais transformações perpassam pela família aristocrática, que visava preservar seu patrimônio, passando pela família camponesa, pela burguesa até chegar à família do século XXI, que se agrega pela necessidade de conviver e de procriar.

No século XVII, a família ganha popularidade e passa a ser representada pelos artistas nos diversos estágios do ciclo familiar, sendo que através dessas representações, se conclui que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o sentimento de família nasce entre os séculos XV/XVI, e, embora a família já existisse, não se evidenciava sentimento para inspirar os artistas, por não se constituir de um valor para a sociedade da época (ARIÈS, 1981, p. 203).

No século XIX, ocorreu uma guinada através da revolução estética na Arte, e as cenas do cotidiano deram lugar a outras imagens, e a família continuou sendo retratada, ao longo dos anos, em outras formas de expressão da arte, revelando aspectos da cultura de época específicas e de cada povo. (PINTO; FERNANDES; HORTA, 2004, p. 22).

Neste sentido, o artista José Ferraz de Almeida Júnior, primeiro pintor a retratar em seu trabalho o tema regionalista, nascido em Itu, São Paulo, no ano de 1850, que faleceu em Piracicaba, São Paulo, no ano de 1899, propôs uma estética mais adequada aos aspectos nacionais do que as convenções eurocêntricas, evidenciando atenção aos costumes e às cores regionais e a vida brasileiros, (ITAÚ, 2021). Dentro do contexto deste estudo e proposta o referido autor demonstra perfeitamente o retrato da família de modelo tradicional (Figura 1).

Figura 1 – "Família reunida" – Almeida Júnior - Cena de família de Adolfo Augusto Pinto. 1891.



A presente obra de Almeida Junior demonstra em cores a vivência tradicional da família de Adolfo Augusto Pinto onde a figura masculina estava praticamente ligada aos assuntos sociais e alheio às muitas demandas domésticas ligadas propriamente à família e a figura feminina, que na obra está associada estritamente à configuração da demonstração de sua obrigação para com os deveres domésticos e maternais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

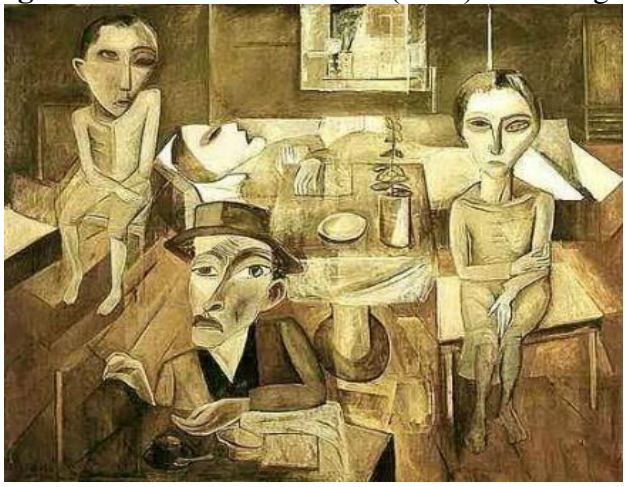
Salienta-se que a família da época imperial se forma pelas as famílias patriarcais rurais, que:

> tanto as antigas oriundas e detentoras dos grandes currais estabelecidos nos sertões e as dos engenhos, como também as emergentes da riqueza do café, através de seus chefes, chegam ao centro do poder, primeiramente, ajudando a fundar o Império, em 1822, visando se livrar definitivamente dos últimos forasteiros portugueses, cabendo a elas, em seguida, o supremo encargo da organização e da direção geral da nacionalidade brasileira, fato que se confirmou pela mantença do Império até o ano de 1889. (OLIVEIRA, 2004, p. 45).

No que tange a tecer o entendimento sobre a observância da transformação do conceito de família a obra retrata a original família patriarcal brasileira, presença marcante na rotina destas famílias a presença materna ao lados dos filhos.

Outro artista renomado brasileiro que dá ênfase aos retratos pintados sobre a família é Lasar Segall (Lituânia, 1889 - São Paulo, 1957), sendo um pintor lituano, radicado no Brasil, precursor do Expressionismo, era comedido em seus traços, em suas cores e em suas representações. O referido autor realizou, em sua trajetória profissional, exposições em Hagen (1920), Frankfurt (1921) e Leipzig (1923), sendo detentor de uma técnica própria que buscava expressar o emocional e o visual, onde encontrou um campo propício ao trágico e rude. Nessa época surge a criação da obra "Família Enferma" (Figura 2) de 1920:

Figura 2 – "Família Enferma" (1920) Lasar Segall



Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Observamos aqui a expressão de dor de uma família sofrida, enferma, porém percebe-se ainda que os papéis não são de igualdade e harmonia entre os retratados, mas, de hierarquia. A presença masculina está destacadamente bem mais vestida na imagem e em primeiro plano, ao contrário da figura feminina e filho, mais apáticos em segundo e terceiro planos, respectivamente. Apesar da mudança de estilo e da busca pela representação dos aspectos mais emocionais, a posição de dominação masculina se mantém, não sem ser sutilmente demonstrada pelo eleito de apatia dos demais personagens.

Em âmbito internacional também se encontram grandes artistas que retrataram as famílias em sua trajetória profissional, entre eles o pintor francês Oscar-Claude Monet, nascido em Paris, França em 14 de novembro de 1840 e morreu em Giverny, 5 de dezembro de 1926, tendo sido um importante protagonista do movimento impressionista, cabendo salientar que o termo *impressionismo* surgiu durante uma exposição realizada em 1874, quando o quadro de Monet, "Impressão, Nascer do Sol", foi criticado por retratar a “impressão” de uma cena e não a realidade e, a partir de então, Monet passou a ser considerado o chefe da Escola Impressionista (FRAZÃO, 2021)

Artista de renomada importância para o âmbito de estudo deste projeto é em sua obra “O Jantar” (Figura 3) que demonstra a hierarquia da família nitidamente percebida ao ver o patriarca sentado na cabeceira da mesa, a criança nas vistas de sua mãe e a figura feminina ao lado do masculino. É possível observar muito mais uma expressão de seriedade e de pouco diálogo, porém de reunião familiar à mesa, conforme pode-se ver na figura 3.

Figura 3 – "O Jantar" – Claude Monet - Pintor impressionista francês (1840-1926)



Percebemos que, nas obras criadas entre 1880 e 1900, a família representada está mais ligada à esfera tradicional, mas com o tempo e as lutas e adequações na percepção de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

valorização da mulher e igualdades de direitos e respeito aos gêneros ocorreram significativas mudanças.

Outro artista significativo para a questão das contribuições e verificação do diálogo entre Direito e Arte, no que tange a percepção do conceito das famílias, é Fernando Botero, pintor colombiano do século XX cujo estilo figurativo se consagrou mundialmente através de seus personagens volumosos, tanto em suas pinturas e desenhos, como também em suas esculturas. (FRAZÃO, 2019)

Botero nasceu em 1932 na cidade de Medellín, Colômbia, iniciou com 15 anos a vender seus primeiros desenhos. Já em 1948, com 16 anos, deu início ao trabalho de ilustrador no jornal *El Colombiano* e, entre seus temas de destaque, está a família (FRAZÃO, 2019).

Desse renomado autor merece destaque a obra Família Presidencial (Figura 4) e que se apresenta como uma obra que define uma família menos tradicional, mais comunicativa, colorida e afetuosa, com a presença de elementos importantes como os animais.

Figura 4 – A Família Presidencial (1967)



No entanto, percebe-se na referida obra que, mesmo diante das evoluções sociais, frente a época mais tradicional, a presença do masculino ainda permanece mais predominante e o gênero feminino está bastante ligado aos cuidados maternos e à prole, dando a ideia de necessidade de proteção masculina.

Com o passar dos anos a questão dos gêneros foi ganhando contornos de reflexão, discussão e discursos que fomentam o respeito e a garantia dos mesmos direitos entre todos os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

seres humanos, e passa-se a acreditar que a família tenha mudado através do encorajamento social para garantir espaço também às mulheres, crianças e aos homossexuais, partes hipossuficientes em tempos de discriminação e desrespeito ao reconhecimento de igualdade do outro, principalmente em relação aos direitos de casar, adotar e constituir família. Na próxima pintura apresentada verifica-se grande contraste em relação às obras da família tradicional mais antiga.

Sem dúvidas as famílias com o passar do tempo, e da forma como são retratadas, demonstram grande rompimento de paradigmas e de preconceitos, tradições, nas quais acaba prevalecendo, tanto no âmbito jurídico, quanto no artístico, conforme se observa nas obras, o afeto, o amor e a prevalência de uma significativa mudança de características.

Um dos artistas que vem colaborar com suas obras no intuito de demonstrar a nítida existência de transformação dos conceitos de famílias que percorrem a linha do Direito e da Arte é Raphael Perez (Figura 5), que utiliza estilos primários em seus quadros apresentando pinturas realistas em que o vermelho é a cor dominante no estilo naïf, reconhecemos uma maioria invisível ao meio social, sendo tão necessária a sua visibilidade.

Segundo Laura Aidar (2021), é um termo usado para designar um tipo de arte popular e espontânea. Assim a referida palavra - naïf - deriva do vocabulário francês e significa algo que é inocente, da mesma forma que possui características baseadas na simplificação dos elementos, exibindo grande quantidade de cores, valorizando a representação do cotidiano e manifestações culturais do povo.

Através da arte naïf ao analisar a pintura a óleo de Raphael Perez verifica-se a ideia de lutas do grupo social homossexual em duas vertentes jurídicas: primeiro a luta pelo seu reconhecimento como entidade familiar e união marital; e a segunda os direitos provenientes de qualquer casal como, na pintura, a adoção. A ideia de igualdade também fica evidenciada com as vestimentas todas iguais, de liberdade, ao ver as crianças em expressões de brincadeiras e felicidades, ao observar os corações que unem a família se percebe o quanto a família pode ter evoluído, mas que o amor resplandece como na pintura em questão.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 5 – Pintura óleo- família homossexual - Raphael Perez



Sendo assim, a proposta deste artigo foi estudar algumas das formas de constituição das famílias abrangidas pelo direito no âmbito legal e jurisprudencial, utilizando obras de artes visuais como forma de exemplificar e mostrar um caminho paralelo ao caminho legal dessas transformações, e que, singelamente, pode ser exposto com algumas obras e alguns apontamentos jurídicos.

Espera-se que com o encaminhamento proposto no presente estudo possa ser efetuada uma demonstração e reflexão sobre a questão dialógica da transformação familiar dentro da perspectiva legal e artística e também unir as áreas do direito de família e das artes visuais em suas várias formas, a fim de construir um paralelo entre o conceito de família, pelo direito, e os retratos de algumas das obras de arte que possibilitam a visão dessas mesmas transformações, o que é importante no que tange às possibilidades sobre tal percepção.

Com a reflexão apresentada procura-se evidenciar a possibilidade de concretização da interdisciplinaridade com a percepção de uma mesmo tema por dois discursos distintos a respeito da família, e que podem ser refletidos em tantas outras áreas de conhecimento, o que nos demonstra a importância da observação sobre as transformações sociais, sua caracterização e registro nas mais diversas perspectivas e linguagens.

Sem dúvida é viável a percepção da transformação das famílias e seus conceitos e aspectos legais nas obras de arte que representam famílias, como no caso do presente artigo, que demostrou como a família tradicional, moderna, e homossexual, revelam visivelmente a hierarquia, a tradição, a figura predominante do masculino, a figura do feminino subjugado, das lutas dos homossexuais, da construção e concretização de direitos retratados através da pintura.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Espera-se que com a demonstração em apreço possam ocorrer mais diálogos interdisciplinares como o apresentado para melhorar a compreensão dos conhecimentos nas mais diversas áreas, uma vez que todo o conhecimento de alguma forma está interligado.

Conclusão

O artigo desenvolvido tratou da transformação do conceito de família pelo viés da Arte e do Direito, buscando demonstrar as referidas transformações através dos contextos artísticos na evolução temporal da sociedade humana.

Como temática central trabalhou-se com conceitos de Direito de família, mudanças no conceito de família e a Arte em pinturas como formas de expressão que retratam a transformação familiar em autores nacionais e internacionais que se preocuparam em seus trabalhos em retratar essa temática.

O problema de pesquisa foi centrado em responder à questão se é possível reconhecer mudança das famílias através das mais diversas expressões artísticas com recorte para as pinturas, artes visuais.

Cabe salientar que o presente estudo está pautado em responder a seguinte questão com base na visão, legislação e contornos doutrinários brasileiros, porém as expressões artísticas são evidenciadas por diversas expressões de artistas e criadores mundiais.

Dentro deste estudo utilizou-se de um referencial teórico interdisciplinar no qual na área das artes visuais José Ferraz de Almeida Júnior, Lasar Segall, Claude Monet, Fernando Botero e Raphael Perez, levando em consideração os aspectos relacionados à temática e a proposta dos autores em retratar diversas épocas e contextos, já no âmbito do direito autores como Maria Berenice Dias e Rolf Madaleno exponenciais na temática jurídica de família.

Como objetivos, a presente proposta salientou a ideia de conhecer e mostrar a transformação familiar pela abordagem de cunho legal e artísticos na sociedade, acompanhar através do estudo acompanhando evoluções e mudanças significativas nesta instituição social importante na formação do indivíduo.

Os territórios que perpassam a nossa proposta de projeto estão inseridos em caráter interdisciplinar para que se observe a importância que as Artes visuais possuem também em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comunicação com outras áreas de conhecimento, como o Direito de família, favorecendo um diálogo descritivo.

Acredita-se, ainda, que escolher um artista único para trabalhar não daria a ênfase buscada para o estudo para a demonstração ampla em sua especificidade sobre a transformação do conceito de família, através do recorte das obras apresentadas.

Por fim, a ideia da pesquisa foi abordar um diálogo possível entre as áreas de Direito e Arte de forma que se possibilitasse a investigação e demonstração do diálogo interdisciplinar pelas obras de artes visuais de artistas históricos que colaboram para demonstração da transformação familiar e do retrato social, descrita nas leis e representadas nas obras de arte.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e Científicos Editora S.A., 1981. cap.3, p.195-224.

AIDAR, Laura. **Arte Naif**. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/arte-naif/. Acesso em: 210. Jun. 2021.

ARANHA, C.S.G. & OLIVEIRA, A.M. Metodologias, métodos e formas interdisciplinares na pesquisa em arte. In ARANHA, C.S.G. & CANTON, K. **Desenhos da Pesquisa**: Novas Metodologias em Arte. São Paulo: MAC USP, 2012, pp. 27-41. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B7J4Dqj3aaDrQXJUNWdKVmZZUGM/view . Acesso em: 8 mar. 2021.

BAPTISTA, Silvio Neves. **Manual de direito de família**. 3. ed. Recife: Bagaço, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002**. Institui o código civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm . Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm . Acesso em: 15 nov. 2017.

FREITAS, Danielli Xavier. **Modalidades de arranjos familiares na atualidade.** Disponível em: https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/143732565/modalidades-de-arranjos-familiares-na-atualidade. Acesso em: 20. Mar. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FERREIRA, Debora Pazetto. **Investigações acerca do conceito de arte**. 2014. Tese (doutorado em filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH. Acesso em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9RVFC9/1/tese_final_com_ficha.pdf. Acesso em: 16. Abril. 2021.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias.** 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 4 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, , 2007.

FRAZÃO, Dilva. **Fernando Botero Pintor colombiano**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_botero/. Acesso em: 13. Jun. 2021.

FRAZÃO, Dilva. **Claude Monet**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/claude_monet/. Acesso em: 13. Jun. 2021.

FRAZÃO, Dilva. **Lasar Segall Pintor lituano radicado no Brasil.** Disponível em: https://www.ebiografia.com/lasar_segall/. Acesso em: 13. Jun. 2021.

G1. **Adotado por pais homossexuais, menino escreve redação sobre ser 'a criança mais feliz do mundo'.** Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/adotado-por-pais-homossexuais-menino-escreve-redacao-sobre-ser-a-crianca-mais-feliz-do-mundo.ghtml . Acesso em: 12. Nov. 2020.

GOOGLE. Arts e culture. **Cena da família de Adolfo Augusto Pinto**. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/cena-de-fam%C3%ADlia-de-adolfo-augusto-pinto-scene-of-adolfo-augusto-pinto%E2%80%99s-family-almeida-j%C3%BAnior/kwEdNFroownk5Q?hl=pt-br. Acesso em: 12. Jun. 2021.

GOMES, Natália Cristina de Aquino. **Cena de família de Adolfo Augusto Pinto – um estudo sobre o retrato coletivo de Almeida Júnior.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em História da Arte) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016, 225 f.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes et al. **Tratado de direito das famílias**. 3. ed. Belo Horizonte: IBDFAM, 2015.

ITAÚ CULTURAL. **Almeida Júnior**. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18736/almeida-junior. Acesso em: 15. Jun. 2021.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Direito civil: famílias**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LÔBO, Paulo. **Entidades familiares constitucionalizadas**: para além do numerus clausus. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/9408-9407-1-PB.pdf . Acesso em: 21 mar. 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LUDWIG, Denise Gomes. **Arte em Pinturas de grupos familiares**. Disponível em: https://deniseludwig.blogspot.com/2013/05/arte-em-pinturas-de-familias.html. Acesso em:

OLIVEIRA, José Sebastião de. **Aspectos da evolução do conceito de família, sob a perspectiva da sociedade brasileira, nos períodos colonial e imperial, no tocante à ordem social e política**. In: Revista Jurídica Cesumar – v.4, n. 1 - 2004. disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/361-Texto%20do%20artigo%20-%20Arquivo%20Original-1479-1-10-20071018.pdf.

PINTO, Julia Peres; FERNANDES, Maria das Graças Oliveira; HORTA, Ana Lúcia de Moraes. Representação da família na arte: análise da estória em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Health Sciences.** Maringá, v. 26, n. 1, p. 21-26, 2004. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar. rg/0343/7c0ccad1469e7f84de8df986708706a06af1.pdf. Acesso em:15. Maio. 2021.

PEREZ, Raphael. **Apresentação & Biografia**. Disponível em: https://www.artmajeur.com/pt/rafiperez/presentation. Acesso em: 19. Jun. 2021.

MARQUES, Eliale. **O atual conceito de constituição de família e a sua positivação no ordenamento jurídico brasileiro.** Disponível em: https://jus.com.br/artigos/32837/o-atual-conceito-de-constituicao-de-familia-e-a-sua-positivacao-no-ordenamento-juridico-brasileiro#:~:text=Acerca%20da%20fam%C3%ADlia%20anaparental%20Kusano,pessoas%2C%20em%20um%20mesmo%20lar.. Acesso em: 12. Mar. 2021.

MADALENO, Rolf. **Curso de direito de família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The structure of Behavior**. Boston: Beacon Press. 1967.

SOUZA, Daniel Barvosa Lima Faria Corrêa de. **Famílias Plurais ou espécies de famílias**. Disponível em: http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/18985/familias-plurais-ou-especies-de-familias#:~:text=3.6%20Fam%C3%ADlia%20Anaparental,Art. Acesso em: 16. Mar. 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Apelação Cível, Nº 70083410019**, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Julgado em: 28-05-2020. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&q=&conteudo_busca=ementa_completa . Acesso em: 06. Nov. 2020.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito civil: direito de família**. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

Submissão em: 05-12-2021
Aceito em: 21-02-2022

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.