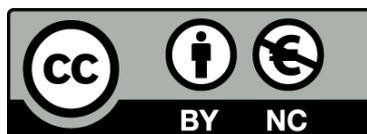




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Educação em Direitos Humanos: significados, formação e prática pedagógica no contexto brasileiro

Viviane Menezes de Amorim



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Educação em Direitos Humanos: significados, formação e prática pedagógica no contexto brasileiro

Programa de Doctorado
Educación y Sociedad

Doctoranda: VIVIANE MENEZES DE AMORIM

Directoras: DRA. MARTA SABARIEGO PUIG

DRA. BERTA PALOU JULIÁN

Barcelona, 2018

Dedico esta tese a Robert Coates e Pedro Amorim Coates,
Com vocês, por vocês e para vocês...

Este trabalho também é dedicado a todas as mulheres que seguem firme na luta diária, na busca por uma vida melhor, mais digna e pelo direito de ser quem somos. Mulheres que não desistem de seus sonhos e mesmo com todas as adversidades: seguimos! À vocês e em especial, à Maria de Jesus Menezes, minha mãe.

"O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem".

Fragmento do livro Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa (1956)

"Viver e não ter a vergonha de ser feliz...
Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...
Eu sei...
Que a vida devia ser bem melhor e será!
Mas isso não impede que eu repita: É bonita, é bonita e é bonita!"

O que é, o que é - Gonzaguinha (1982)

Agradecimentos

Agradezco a mis directoras Marta Sabariego y Berta Palou por toda la dedicación, el profesionalismo y afecto. Ha sido un camino largo, difícil y lleno de obstáculos pero al fin y al cabo: ¡lo hicimos juntas! Gracias por la paciència de las dos, la experiencia de Marta y la empatía de Berta. Sin este encuentro, el camino hubiera sido casi imposible. ¡Moltes gràcies!

Aos entrevistados/as que me permitiram dar voz ao caso estudado. Através de seus questionamentos, perseverança, esperanças e comprometimento, vocês me inspiraram a “dar o meu melhor” para representar nossa realidade. Muito obrigada!

A ONG NOVAMERICA. Juliana Faustino, Yasmin Pereira, Nauva Souza (queridas, trabalhar com vocês foi uma alegria diária!), Cecília Botana (e suas maravilhosas traduções!), Silvia Pedreira (sua militância foi uma aprendizagem constante!), Consolação Lucinda (Sol, que presente foi ter trabalhado com você em todos os sentidos!), Alexandre Firmino, Rogério Cardoso, Marilena Guersola e Ediléia Carvalho (queridos/as, obrigada pela torcida!), Suzana Sacavino (obrigada por confiar em mim e possibilitar uma das minhas melhores experiências profissionais e pessoais), Vera Candau (a quem admiro profundamente por tantos anos dedicados a educação brasileira), Marcelo Andrade (*in memorium*, obrigada pelo exemplo de generosidade, profissionalismo e alegria. Essa caminhada começou com sua orientação e amizade no mestrado), Iliana Aída Paulo (*in memorium*, intensidade e competência. Com você aprendi a sentir no coração a educação em direitos humanos!)

A big thank you to the ELS group at Wageningen University, Netherlands, for hosting me as a guest researcher. This experience and the support offered to me broadened my vision of the possibilities in education research.

Aos amigos que participaram deste processo e me acolheram nas mais diversas formas: João Pereira e Sara Vasconcelos (obrigada pela acolhida em Barcelona, que ano!), Sérgio e Elizabeth Mattos (sem a sua

ajuda esse trabalho não poderia ter sido realizado!), Jennifer Nyagbe (Dankjewel! Thanks for taking care of our precious son), Nátaly Tonon (obrigada por nossa amizade e por nunca desistir dela, mesmo com minha ausência. Estamos juntas minha irmã!)

Um agradecimento especial vai para Anna Carolina Barbosa. Nós duas sabemos o quanto você é importante para a realização desta tese. Obrigada amiga! Tua determinação e coragem me inspiram a nunca desistir - até porque a gente não tem tempo pra isso!

To my beautiful family-in-law, a huge thanks! I am very grateful for all the love and support towards me and this project. Especially, to John Stewart, who I consider as a Dad. Nothing that I can say or write can express in total your place in our lives John. We do love you!

Obrigada Eduardo Amorim, meu querido irmão. Seu apoio e cumplicidade incondicionais me emocionam e fortalecem sempre.

Obrigada mãe. Essa tese só existe por você ter sempre trabalhado tão duro. “Conhecimento é poder”, “Oportunidade não tem cabelo”, seus/nossos mantras. Também, essa busca por um mundo mais justo e humano, aprendemos com você!

Robert, your love and support are a big part of this adventurous and tiring journey. We were both PhD students, new parents in a new country! I am so happy and grateful for having you as my *parceiro de vida*. Eu te amo!

Pedro, obrigada por me apoiar com seus sorrisos ... Dedico mais uma vez esse trabalho a você!

Siglas

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CDDH's	Centros de Defesa dos Direitos Humanos
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DHNET	Rede de Direitos Humanos e Cultura
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EDH	Educação em Direito Humanos
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica
IPEDEHP	Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MEDH	Movimento de Educadores/ as em Direitos Humanos
MJDH	Movimento Justiça e Direitos Humanos
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
MRC	Movimento de Reorientação Curricular
MSE	Movimento Sócio- Educativo “Educar em Tempos Difíceis”
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice dos capítulos

Introducción	16
Sobre las motivaciones y orígenes de la tesis	17
Preguntas iniciales: el momento en que el tema de interés se vuelve problema de investigación.....	24
La organización de la investigación	29
Capítulo 1:.....	31
Direitos humanos - ontem e hoje no contexto brasileiro.....	31
Introdução ao capítulo	32
1.1 Conjuntura histórica brasileira.....	36
1.2. Produção histórica dos direitos humanos no Brasil	41
1.3. Políticas públicas brasileiras no contexto da educação em direitos humanos	49
1.3.1. Contexto sócio-histórico da criação das políticas públicas em questão: PNDH, PNEDH e DNEDH.....	50
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos	51
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	54
DCNEDH – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos.....	58
1.4. Qual a percepção da sociedade brasileira sobre os direitos humanos nos últimos anos?	60
1.4.1. Retratos sobre o imaginário social dos direitos humanos no Brasil	62
Considerações finais.....	70
Capítulo 2:.....	73
Origens, fundamentação teórica, concepções pedagógicas e metodologia da Educação em Direitos Humanos.....	73
Introdução ao capítulo	74
2.1. Educação em Direitos Humanos: origens e desenvolvimento histórico.....	74
Primeira fase – Educação em direitos humanos como resistência e luta contra a ditadura militar.....	75
Segunda fase – Educação em direitos humanos e (re) democratização do país	76

Terceira fase – a ênfase na formulação de políticas públicas e na formação de educadores em direitos humanos	79
Quarta fase – Primeira década dos anos 2000: parcerias entre governo e organizações da sociedade civil, expansão e implementação de diferentes iniciativas.....	82
2.2. Fundamentação teórica da educação em direitos humanos	85
2.3. Princípios pedagógicos da educação em direitos humanos	95
2.4. Metodologia da Educação em Direitos Humanos	101
Considerações finais.....	106
Capítulo 3:.....	108
Espaços de formação de professores/as em educação em direitos humanos: o contexto brasileiro.....	108
Introdução ao capítulo	109
3.1. O/s sentido/s da formação de professores/as na educação em direitos humanos	111
3.1.1. Porque formar professores/as nessa perspectiva é tão importante?	112
3.1.2. Quais são os elementos específicos que atravessam essa proposta de formação docente em todas as suas instâncias?	114
3.2. Formação inicial	122
3.2.1. Educação em direitos humanos no ensino superior em geral... ..	123
3.2.2 Educação em direitos humanos nas faculdades de educação.. ..	126
3.2.3. Quais são os espaços da EDH na formação inicial de educadores/as?.....	129
3.3. Formação continuada	138
3.3.1 A função social da escola e a importância da formação continuada em direitos humanos	139
3.3.2. Currículo escolar e a EDH	143
Considerações finais.....	146
Capítulo 4:.....	148
Metodologia de Pesquisa	148
Introdução ao capítulo	149
4.1 Formulação do problema.....	149
4.1.1. Justificativa do problema de pesquisa.....	151
4.1.2. Perguntas da pesquisa	153

4.2. Objetivos da pesquisa.....	154
4.3. Fundamentação metodológica e o desenho da pesquisa	155
4.3.1. O estudo de caso como método de pesquisa	156
4.3.2. Seleção do caso estudado e sua justificativa	157
4.4. Desenho da investigação.....	160
A) 1ª. Fase - Seleção e definição do caso.....	160
B) 2ª fase - Identificação dos âmbitos de estudo	162
C) 3ª Fase - Localização das Fontes de Dados - Técnicas de coletas de dados	165
Observação participante	166
Os sujeitos e espaços de observação	170
Entrevista semiestruturada	172
Os sujeitos entrevistados/as.....	177
Técnica de análise documental e dados disponíveis	181
Tipos de documentos e a coleta.....	182
Saturação de dados - saída do campo.....	184
D) 4ª Fase - Análise e interpretação dos dados	184
E) 5ª Fase. Elaboração do relatório final	185
4.5. Análise qualitativa dos dados	186
Estratégia de tratamento de dados.....	186
Processo de categorização	187
a) Codificação aberta: identificação dos códigos e suas relações	187
b) Reestruturação dos códigos: visão crítica a partir da teoria.....	188
c) Criação das categorias de análise: interpretação dos dados	188
Sistema de Categorias utilizado na pesquisa.....	190
Técnica de coleta: Entrevista semi-estruturada.....	191
Técnica de coleta: Observação participante.....	194
4.6. Rigor científico.....	195
Considerações finais.....	196
Capítulo 5:.....	198
Boas práticas de formação em direitos humanos: a experiência da ONG NOVAMERICA	198
Introdução ao capítulo	199
5.1. Contextualização	200
5.2. Descrição em profundidade da dinâmica organizativa da ONG	204

5.2.1. Aspectos Gerais	204
5.2.2. Programas de trabalho e seus objetivos	208
Programa de Educação Popular - Centro Novamerica de Educação Popular.....	209
Programa Integração Latino-Americana e Construção Democrática ..	211
Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania	212
5.3. Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos: um espaço de formação cidadã	221
5.3.1. Encontros de Educadores em Direitos Humanos: espaços de (re) afirmação de um compromisso	223
5.3.2. MEDH e sua configuração atual	225
5.4. Qual a concepção de educação em direitos humanos que a NOVAMERICA defende?	229
5.5. Metodologia de atuação da NOVAMERICA	232
5.5.1. Principais estratégias formativas	234
5.5.2. Estratégias presenciais.....	234
5.5.3 - Estratégias de apoio	239
5.6. O encontro entre a educadora em direitos humanos e a pesquisadora: analisando os elementos que permitem que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas	242
5.7. A experiência de educação em direitos humanos da ONG NOVAMERICA: resultados parciais	249
5.7.1. ONG NOVAMERICA: sua função social e aspectos-chaves do conceito de educação em direitos humanos que defende.....	250
5.7.2. Metodologia de trabalho da NOVAMERICA: aspectos-centrais	254
5.7.3. Formação de educadores/as em direitos humanos: elementos-centrais da prática promovida pela NOVAMERICA	257
Capítulo 6:.....	260
Os/as educadores/as em direitos humanos: motivações, formação, desafios e conquistas.....	260
Introdução ao capítulo	261
6.1. Trajetória profissional e social e envolvimento com a educação em direitos humanos	263

6.1.1. “Eu acho que eu não teria esse olhar, se não fosse a minha experiência de vida”... Presença e Ausência da noção de direitos humanos em sua vida.....	263
6.1.2. “A gente tem uma sociedade muito individualista, muito mesmo... se o meu direito está assegurado, o que importa o do outro?” – Direitos humanos e suas representações na sociedade	265
6.1.3 – “Porque não é só dizer que é ser humano, que dá conta!” A visão dos educadores/as sobre os direitos humanos	266
6.1.4. “Pra mim os DH você tem que praticar, se você não praticar você cai no senso comum...” Processo de interesse e envolvimento com a EDH	268
6.1.5. “Mas às vezes com a falta de tempo, e a falta de tudo, é difícil...” – As dificuldades e conquistas neste processo	270
6.1.6. “E é por isso que eu luto!” - Compromisso com a EDH.....	272
6.2. Concepções e características do educador/a em Direitos Humanos.....	274
6.2.1 “Ter conhecido, participado e ter me envolvido com as ações da NOVAMERICA ” – A Formação em EDH.....	274
6.2.2 “Vou resumir em uma palavra: coerência. Ele precisa falar, conhecer (sobre direitos humanos) e fazer o que ele fala”. Identidade do educador/a em EDH.....	276
6.2.3 “É esse ir e vir de prática, teoria e reflexão!” – Saber docente em EDH.....	277
6.3. Construção dos saberes docentes em educação em Direitos Humanos.....	279
6.3.1 “Para você entender o que eu vivencio, é só você participando, não tem como olhar de fora, ou colocar no <i>Youtube</i> ”... Dimensões da experiência na EDH	279
6.3.2. “Educar em direitos humanos não é dar respostas!” – Significados do educar em direitos humanos	280
6.3.3. “Não, nenhuma disciplina sobre direitos humanos na faculdade. Só conteúdo! Os alunos tem que saber todos os advérbios, todos eles! (risos)” – Formação inicial, continuada e espaços não-formais de educação	282
6.4. Desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade	285
6.4.1 “Então eu queria muito um espaço, de uma estratégia didática, que desse valor às culturas [...]Então quando a gente faz isso, eu dou espaço	

pra minha voz, que eu acho importante e a do aluno/a também é importante”.
Estratégias de formação: uso de materiais didáticos e bibliografia sobre EDH285

6.4.2 “De repente eu acho que é você pensar numa forma de educação em direitos humanos, não só pra professores e especialistas ...” Formação dos educadores em direitos humanos – entre o desejo e a realidade286

6.4.3 “Na faculdade de educação você vê um monte de gente que dá aulas péssimas mas se a gente tiver a sorte de ter um professor/a de EDH que motive seus alunos/as, vai ser algo bacana...” Currículo em EDH: no universo da escola e no ensino superior289

6.4.4 “Pra mim, o movimento social ajuda a construir a educação e a educação ajuda a construir a sociedade e volta para o movimento social” – Temas e questões relacionadas a EDH.....290

6.4.5 “é a gente lidar com as outras pessoas mais pelo âmbito da diferença do que pela ideia de que nós todos somos seres humanos”... Universalidade dos direitos humanos e as diferenças culturais292

6.4.6 “Que a gente tenha a cada dia mais formadores em DH, educadores em DH pra que a gente tenha uma outra visão de escola”... Expectativas em relação ao futuro da EDH294

6.5. Relação entre Estado e Educação em Direitos Humanos – políticas públicas295

6.5.1. “Conheço, mas assim, relacionar elas no nosso dia a dia não é tão fácil” - Políticas públicas em EDH296

6.6. Educadores/as em direitos humanos... sua formação, atitudes e necessidades: resultados parciais297

6.6.1. Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA: aspectos- fundamentais desta proposta de formação em EDH.....298

6.6.2. Atitudes dos profissionais de educação em relação a intervenção promovida pela ONG: elementos-chave e seus impactos nas práticas profissionais e pessoais dos educadores/as301

6.6.3. Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação: implicações e desafios da proposta educativa em direitos humanos305

Capítulo 7:.....310

Conclusão e resultados da pesquisa.....310

Introdução ao capítulo311

7.1. Um novo olhar para o mesmo objeto? Montando o mesmo quebra-cabeças com diferentes peças: o caso da ONG NOVAMERICA ...	312
7.1.1. Sentidos e significados: conceito de educação em direitos humanos	317
7.1.2. Formação e prática pedagógica: espaços de atuação e metodologia da educação em direitos humanos	328
7.2. Modelo de Formação em Educação em Direitos Humanos.....	338
Espaço 1: O papel das faculdades de educação	340
Espaço 2: Escola e formação continuada	344
Espaço 3: A função social das ONGs e a formação em educação em direitos humanos.....	345
Espaço 4: Políticas públicas	346
7.3 Limites e perspectivas de futuro.....	349
Referências Bibliográficas	353

Índice dos Quadros

Quadro 1: Aspectos-chave para uma prática pedagógica crítica em direitos humanos	101
Quadro 2: Desenho do estudo: 1ª. Fase. Seleção e definição do caso.....	161
Quadro 3: Relação entre unidade de análise (1) e seus indicadores	163
Quadro 4: Relação entre unidade de análise (2) e seus indicadores	163
Quadro 5: Relação entre unidade de análise (3) e seus indicadores	164
Quadro 6: Relação entre unidade de análise (4) e seus indicadores	164
Quadro 7: Relação entre unidade de análise (5) e seus indicadores	164
Quadro 8: Relação entre unidade de análise (6) e seus indicadores	165
Quadro 9: Relação entre unidades de análise, indicadores e espaços de observação	167
Quadro 10: Relações entre os blocos de perguntas, as unidades de análise e os indicadores.....	176
Quadro 11: Relação entre o público-alvo e os objetivos da entrevista.....	176
Quadro 12: Relação entre os critérios de seleção dos entrevistados/as, suas idades e núcleos	181
Quadro 13: Relações entre as unidades de análise, indicadores e os documentos analisados	184
Quadro 14: Fase 5 - Elaboração do informe.....	185

Quadro 15: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do primeiro bloco de perguntas (trajetória profissional e social e envolvimento com a EDH).....	191
Quadro 16: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do segundo bloco de perguntas (concepções e características do educador/a em direitos humanos).....	192
Quadro 17: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do terceiro bloco de perguntas (construção dos saberes docentes em EDH)	192
Quadro 18: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do quarto bloco de perguntas (desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade).....	193
Quadro 19: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do quinto bloco de perguntas (relação entre Estado e Educação em Direitos Humanos)	194
Quadro 20: Categorias extraídas das observações participantes de acordo com as unidades de análise correspondentes (conceito de EDH)	194
Quadro 21: Categorias extraídas das observações participantes de acordo com as unidades de análise correspondentes (metodologia de atuação).....	194
Quadro 22: Categorias extraídas das observações participantes de acordo com as unidades de análise correspondentes (mecanismos)	195
Quadro 23: Perguntas-diagnóstico do modelo de formação em EDH.....	348

Índice das Figuras

Figura 1: Elementos específicos da formação docente em EDH.....	121
Figura 2: Encontro Regional de Educadores/as em Direitos Humanos.	224
Figura 3: Encontro Estadual de Educadores/as em Direitos Humanos.	225
Figura 4: Nucleação 2013-2014.....	226
Figura 5: Baixada Fluminense-Região Metropolitana do Rio de Janeiro.	227
Figura 6: Momentos de uma oficina pedagógica.....	237
Figura 7: Momentos de uma oficina pedagógica. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA	237
Figura 8: Momentos de uma oficina pedagógica.....	238
Figura 9: Momentos de uma oficina pedagógica.....	238
Figura 10: Elementos – chave identificados no trabalho de campo junto a ONG	250

Figura 11: Conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha.....	254
Figura 12: Metodologia de trabalho da ONG referente as intervenções educativas em direitos humanos	256
Figura 13: Mecanismos que permitem que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas	259
Figura 14: Elementos – chave identificados nos discursos dos entrevistados/as.....	298
Figura 15: Experiências de formação continuada em EDH realizadas pela NOVAMERICA.....	301
Figura 16: Atitude dos educadores/as ante a intervenção da ONG.....	304
Figura 17: Necessidades sentidas diante desta formação	309
Figura 18: Elementos-Chave da formação em EDH da NOVAMERICA.....	316
Figura 19: Modelo de formação em educação em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA.....	337
Figura 20: Modelo de Formação em EDH orientado às Faculdades de Educação	339

Anexos

Aviso: os anexos estão em um CD separadamente

Anexo 1: Roteiro de entrevistas

Anexo 2: Exemplo de um registro de observação

Anexo 3: Exemplo de transcrição de uma entrevista

Anexo 4: Exemplo de codificação de uma entrevista

Anexo 5: Exemplos de documentos oficiais da ONG NOVAMERICA analisados

5.A – Relatório Anual 2013

5.B - Relatório Anual 2014

5.C – Programa 2013

5.D – Programa 2014

5.E – Boletim DDHH Março/Abril 2013

5.F- Boletim DDHH Maio/Junho 2013

5.G- Boletim DDHH Abril/Maio 2014

5.H- Bibliografia Equipe NOVAMERICA

Anexo 6: Lista dos lemas da ONG NOVAMERICA

Anexo 7: Ficha de Adesão ao MEDH

Introducción

Sobre las motivaciones y orígenes de la tesis

“Cuando la vida va trazando su curso, es difícil dimensionar el peso de cada decisión” (Conde, 2014:10).

La intención de este capítulo introductorio es dar a conocer el camino que recorrí para llegar a la realización de este trabajo investigativo, el cual se vio trazado por los objetivos, el tema, la problemática, y fue moldeado a partir de determinadas opciones metodológicas. Además, me interesa que el lector entienda, por medio de esta breve reflexión sobre mi historia personal y profesional, el contexto y el porqué de algunas opciones hechas a lo largo de la investigación.

Como brasileña nacida en una familia de origen humilde en la ciudad de Río de Janeiro, que felizmente tuvo la oportunidad de estudiar gracias a los sacrificios de mi madre y a la ayuda de amigos (soy la segunda persona de la familia que pudo concluir la universidad y seguir perfeccionándose), fui comprendiendo desde temprano la posibilidad de transformación que la educación puede ofrecernos.

Partiendo de esta realidad, siempre me cuestioné, durante mi trayectoria personal y profesional, sobre la celebrada “brasilidad”¹ y también sobre la histórica desigualdad social, la intolerancia frente a las diferencias culturales, sobre el racismo velado, el sexismo diario y sobre la constante falta de oportunidades existentes en mi país.

Terminé el Bachillerato y la Licenciatura en Geografía en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), una universidad pública, lo cual, teniendo en cuenta el contexto brasileño, representa una conquista. Son pocas las plazas, el proceso selectivo se basa en la competición y la evaluación es altamente cuestionable. Durante el bachillerato tuve la oportunidad de hacer un intercambio en Alemania², hecho que no solo hizo que me confrontara, una vez más, con antiguos cuestionamientos, sino que además provocó en mí nuevos interrogantes. Allí fui construyendo y

¹ Celebración de nuestra diversidad cultural a través del “encuentro entre las tres razas”-miscigenación- aliada al mito de la democracia racial (sistematizado en el trabajo de Gilberto Freyre (1933) *Casa Grande e Senzala*, lo que, para quienes comparten este pensamiento, significaría que no existe racismo en Brasil.

² Este intercambio en la Eberhard Karls Universität Tübingen, durante los años de 2003 y 2004, fue mi primera experiencia en el exterior.

resignificando mi identidad latinoamericana y comencé a reflexionar sobre la representación que, de esta, existía en Brasil, en donde, por varias razones (lengua, territorio, contexto histórico), se carece de un sentimiento de pertenencia bien definido en relación a América Latina.

Al acabar la licenciatura, no solo comencé la práctica docente, sino que también comenzaron las preguntas sobre la realidad del cotidiano escolar, tan distante de las clases en la Facultad de Educación³. Fue a partir de estas inquietudes que empecé a escribir la monografía⁴ para la conclusión de los estudios de licenciatura y ahora tomo conciencia de que dicho trabajo representó mi primer “enfrentamiento” con el tema de la Formación de Profesores.

Creo que la realización de la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (en adelante PUC/Río) –que se siguió luego de la graduación– fue “una división de aguas” para mi perfeccionamiento académico. Participando del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura(s) (en adelante GECEC)⁵, pude entrar en contacto con la perspectiva teórico-crítica de la interculturalidad y con sus propuestas para la educación. Dicha experiencia me dio la madurez teórica y práctica necesaria para la elaboración de la disertación.⁶

Una vez terminados los estudios de master, volví a las aulas y volvió también la necesidad de trabajar en varios colegios simultáneamente. Esto significó trabajar con distintas realidades no solo en lo cultural, sino además en relación a los niveles de aprendizaje, lo que trajo como consecuencia que volcara mi atención a lo que está más allá de algunos mitos sobre el fracaso escolar y sobre la valoración de los saberes discentes y docentes. Ejercí como profesora de Geografía en la enseñanza

³ La formación de profesores/as en Brasil, será brevemente descrita en el capítulo 3 de esta investigación.

⁴ *Na prática, a teoria é outra...O estágio supervisionado de Geografia na formação docente na UFRJ*, presentada al Departamento de Geografía de la Universidad Federal de Río de Janeiro/ UFRJ, para la obtención del título de Bachiller, en junio de 2007. Vale resaltar que, durante dos años, recibí una beca de iniciación científica del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq.

⁵ Grupo de investigación coordinado por la profesora Vera Maria Candau y por el profesor Marcelo Andrade de la PUC/RIO.

⁶ Titulada *Identidades territoriais no cotidiano escolar*, presentada al Programa de Post-graduación en Educación de la PUC-Río, en abril de 2010, para la obtención del título de Máster. Para la realización de los estudios, recibí una beca de perfeccionamiento académico de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes.

fundamental y media, en la educación superior⁷, en los cursos de licenciatura y en los cursos de formación continua de profesores/as (en dos modalidades: semipresencial y a distancia). Estas experiencias no solo fueron decisivas para el ingreso al doctorado, sino que además me sirvieron de guía para la elección de mi tema de estudio.

Sentí la necesidad de tener una segunda experiencia en el exterior por diferentes razones, pero creo que el motivo principal fue el deseo de investigar y sentir en la práctica otros abordajes sobre la interculturalidad. A través del libro organizado por la profesora doctora Vera Candau⁸, en el que se cuenta con la contribución de algunos profesores doctores del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (en adelante GREDI)⁹ /Universitat de Barcelona, tomé conocimiento de las investigaciones realizadas por el grupo, y entonces resolví presentarme para el Programa de Doctorado *Educación y Sociedad*.

Llegue a España en octubre de 2011 y no demoré mucho en percibir que había llegado a los *països catalans* y más precisamente, a su capital: Barcelona. La identidad territorial es muy fuerte y una la siente en cada esquina de sus calles. Desde la presencia colorida de la bandera (en rojo y amarillo, principalmente el día 23 de abril, en la festividad de Sant Jordi) hasta la orgullosa exhibición de camisas y banderas del *Barça*, en los balcones y ventanas de la ciudad. Al mismo tiempo, lingüísticamente sentí a través del catalán, la fuerza y la belleza del sentimiento de pertenencia oral y escrito de un pueblo.

Barcelona es una de las ciudades más bonitas y visitadas del mundo así como mi ciudad: Rio de Janeiro. Tiene personalidad, respira creatividad y sabe usar el poder que lo imaginario social le da. Geógrafa de formación, mis sentidos fueron aún más agudizados. Allí he visto el movimiento okupa, sentí el frío de enero y el calor de julio, respiré los grafitis y las calles del

⁷ En la sede del barrio carioca de Campo Grande de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro/UFRRJ y en la Coordinación Central de Educación a Distancia (CCEAD) de la PUC-Río.

⁸ CANDAU, Vera (Org.), *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁹ Grup de Recerca en Educació Intercultural coordinado (en la época) por la profesora María Ángeles Marín y que pertenece al Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación/MIDE/Universitat de Barcelona.

Raval y me sentí muy sola, aún estando rodeada de personas por todos lados.

Por toda la experiencia que he vivido en esta ciudad, también por esta tesis ser presentada en este contexto, por la crítica que todo trabajo de investigación científica debe tener, pero sobretodo, por el tema de este estudio (que será presentado en las próximas líneas), creemos ser fundamental hablar sobre el conflicto vivido actualmente en Cataluña. Nuestra intención no es profundizar en esta cuestión ni posicionarnos, pero sí compartir nuestra preocupación sobre la misma: la amenaza a la democracia y la falta de habilidad y voluntad política para el diálogo desde ambas partes: los gobiernos español y catalán.

Lo que está sucediendo en Cataluña, es lo que sucede cuando a problemas complejos se le dan respuestas binarias (Vinyes, 2017). Las cuestiones de fondo de esta problemática tan compleja dependen de las diferentes perspectivas que se pueden “leer”, o sea, como una cuestión histórica, territorial, de colonialismo interno, y más ampliamente como de autodeterminación (Santos, 2017).

Sobre el problema de la estructura territorial de España relacionado a Cataluña, no solamente pero muy intensamente, hace siglos que esta relación está cargada de tensión. Lamentablemente, las respuestas que ha dado el gobierno español han sido tradicionalmente violentas y con frecuencia militarizadas. Entretanto, en los últimos meses de 2017, hemos visto que esta relación aún se ha complicado más con las sistemáticas violaciones de derechos que la ciudadanía catalana está sufriendo.

Creemos que el desafío máximo en este contexto, es tener estrategias políticas de diálogo con las necesidades de las personas, sus libertades individuales y colectivas, donde el abordaje de la diversidad de posiciones y propuestas cerca de la situación catalana sea el principal objetivo. También creemos en el potencial educativo, desde el aprendizaje y la importancia de la participación y del diálogo desde los distintos sectores sociales que este escenario puede ofrecer.

Siguiendo con la narración sobre mi estancia en Barcelona en 2011, también participé del GREDI como becaria, colaborando en proyectos de investigación concluyendo así, mi primer año de doctorado. La maduración personal que he obtenido después de vivir todo esto, fue mi segunda “división de aguas”. Llegué en un momento muy difícil para España: la elección de un gobierno de derecha¹⁰ y el corte que el proyecto neoliberal impone en varias conquistas sociales, el fin de la disciplina Educación para la Ciudadanía y de un trabajo sistemático de muchos/as, sumados a la crisis financiera que exalta ánimos y que lo vuelve todo más difícil y vulnerable a los discursos extremistas.

Puedo afirmar con seguridad que vivir en Barcelona me ha empoderado en diferentes sentidos. Me permitió repensar el contexto brasileño, sus especificidades y sus semejanzas y diferencias con respecto a la vida en Catalunya. La experiencia del intercambio y de una nueva inmersión cultural realmente fue de gran contribución para mi desarrollo personal y profesional.

Principalmente por mi condición de inmigrante latinoamericana, llegué a un momento de asumir la educación como una práctica política constante. Al hacer el ejercicio de ver a mi país desde fuera y analizar las distancias y proximidades con el contexto europeo, sentí diariamente la importancia en educar para empoderar.

Al escribir estas líneas, me doy cuenta de que de manera coherente con mi trayectoria profesional y personal he delineado el objeto de estudio de la presente investigación. En contextos fuertemente marcados por la desigualdad social y por la intolerancia ante las diferencias culturales, se hacen fundamentales las prácticas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de la dignidad humana y de las diferencias culturales de todos y todas. De todo esto se desprende el tema central de mi investigación que es la defensa de la presencia de la educación en derechos humanos en la formación de profesores/as.

¿Y por qué específicamente en derechos humanos? Parto de documentos universales como la Declaración Universal de Derechos

¹⁰ Mariano Rajoy es presidente del gobierno de España desde 2011 por el Partido Popular (PP).

Humanos (1948), los documentos del Congreso de Viena (1993), la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la ciudadanía democrática y la educación en los derechos humanos (2010), entre otros, que priorizan la defensa de la dignidad humana y la igualdad de derechos para todos y todas y no solamente para un grupo específico.

Por otro lado, una visión más realista y crítica de los derechos humanos entiende que también somos fruto de procesos histórico-culturales, por lo que nos construimos unos en relación a los otros, es decir, en nuestra alteridad.

Partiendo de esta *tensión entre igualdad y diferencia* (Candau, 2008) y entrando en la función política de esta propuesta educativa, en la que educadores/as y educandos/as (Freire, 1960) toman conciencia (*racionalidad emancipadora del sujeto* – Zenaide, 2010) de sus roles en la sociedad y de cómo son vistos/as y representados/as en ella, nos vemos en el terreno del empoderamiento, del fortalecimiento de las identidades. Creo que de esta manera la educación cumple con una de sus funciones, que es también la de construir ciudadanía activa, no solo representativa, transformando nuestra relación con el sistema democrático. Asimismo, cuando propone la igualdad en la diversidad, la educación en derechos humanos establece otros diálogos con otras temáticas.

Llegué a Río de Janeiro en septiembre de 2012 después de casi un año viviendo en Cataluña. La experiencia de volver a mi país me ha hecho madurar personalmente de una manera indescriptible. Profesionalmente viví en la práctica la importancia del tema de la educación en los derechos humanos. Principalmente, por todo el intenso periodo político que hemos vivido y todavía vivimos actualmente, y el acentuado abandono con la profesión docente.

Recibí una grata sorpresa y al mismo tiempo una honra: una invitación para trabajar en la ONG NOVAMERICA¹¹, que es el centro de esta tesis. Esta es una institución sin fines de lucro que se dedica a la formación en derechos humanos y que posee, entre sus principales misiones, la de promover la democracia como estilo de vida, la cual debe ser construida en

¹¹ En el capítulo 5 hacemos la descripción y análisis de dicha organización.

la vida cotidiana, en todos los espacios, y especialmente en el campo educativo. En dicha institución pude poner en práctica mi proyecto de investigación, ya que fui integrante del equipo de educadores que actúa en la formación inicial y continuada de profesores/as en derechos humanos, en algunos municipios del Estado de Río de Janeiro.

En realidad yo ya conocía el trabajo que desarrollaba NOVAMERICA, desde 2009, en tanto que hacía una estancia en el curso de licenciatura de pedagogía de la PUC-RIO, en la disciplina optativa *Multiculturalismo e Educação*. El profesor¹² utilizaba algunos de los talleres pedagógicos, materiales didácticos y principalmente, la metodología participativa de la ONG, a fines de sensibilizar y también hacer que lo que los licenciandos/as cuestionasen sus prácticas. Este potencial fue lo que más me impresionó. Pude acompañar los cambios en los discursos de los/as pedagogos/as en formación y sus distintas vivencias y inquietudes a cerca de la educación intercultural.

Aún en Barcelona entré en contacto con la directora ejecutiva de la ONG Susana Sacavino,¹³ para manifestarle mi interés en participar de las investigaciones llevadas a cabo en la ONG, mediante el programa Derechos Humanos, Educación y Ciudadanía. Además, aproveché la ocasión para expresarle la posibilidad de que dicho programa se convirtiera en el estudio de caso de mi tesis.

Entonces, en febrero de 2013 integré el equipo pedagógico de NOVAMERICA, que actúa en la formación continuada de educadores/as en derechos humanos en algunos de los municipios del Estado de Río de Janeiro. Desta manera, pudo colocar en práctica mi proyecto de investigación. Seguí hasta mayo de 2014, cuando por motivos personales¹⁴, pasé a dedicarme solamente a la página web del *Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco*. Así durante

¹² El Prof. Dr. Marcelo Andrade fue profesor y coordinador del pós-grado en dicha institución. También fue pesquisador-colaborador de la ONG NOVAMERICA y el director de mi tesina de máster.

¹³ Susana Sacavino, coordinadora ejecutiva de la ONG Novamerica desde 1991 y autora frecuentemente citada en este estudio.

¹⁴ Me casé y fue vivir a Inglaterra en 2014 donde he tenido mi primer hijo y trabajé como profesora asistente en un centro educativo que equivale a la enseñanza média brasileña. Actualmente vivo en Holanda donde soy investigadora visitante en el grupo ECS (Education and Social Competencies) en la Universidad de Wageningen (WUR) y elaboro la presente investigación.

todo este tiempo, he trabajado y vivido el caso estudiado en esta investigación.

Sin duda, este fue un momento decisivo y enriquecedor en lo personal y profesional. La oportunidad de hacer un intenso ejercicio intelectual en el que tuve que “hablar desde adentro” y al mismo tiempo distanciarme, convirtiéndome en un sujeto-investigador, me permitió comprender la práctica de investigación también como un objeto de reflexión. Por otra parte, pude construir mi identidad educadora entendiendo la práctica pedagógica y las dimensiones que la misma implica, por medio de una perspectiva aún más comprometida con la función transformadora de la educación.

Con la rutina del trabajo en la institución nuevas inquietudes surgieron. ¿Por qué Derechos Humanos? ¿Qué significa actualmente educar en Derechos Humanos? ¿Cuáles son las responsabilidades y los desafíos específicos de esta educación? ¿De qué manera la formación que la ONG realiza auxilia las prácticas pedagógicas de los/as educadores/as comprometidos/as con esta temática? ¿Cómo nos constituimos en educadores/as en Derechos Humanos?

Estas preguntas fueron “delineándose” a partir del diálogo con el equipo de educadoras, en los encuentros con educadores/as en formación, durante la elaboración de actividades y publicaciones, momentos todos, esenciales, para el desarrollo del presente trabajo.

Preguntas iniciales: el momento en que el tema de interés se vuelve problema de investigación

La temática de los derechos humanos surge tardíamente en la realidad brasileña, ya que antes de mediados del siglo XX, no era un tema relevante para la sociedad y el Estado. Es necesario subrayar que la construcción sociopolítica de ambos tuvo su comienzo con la violación de derechos ocurrida durante la colonización portuguesa, y que sigue vigente hoy en día promovida por un Estado que aún tiene un largo camino por delante en términos de cambios por hacer. La sociedad brasileña continúa siendo altamente desigual y clasista y aún hoy gran parte de la población

no sólo no tiene sus derechos básicos garantizados, sino que además posee la creencia de que los derechos humanos son un “discurso vacío”.

De esta manera, lo que existía antes de la segunda mitad del siglo XX era la aparición de los derechos humanos de forma puntual, en pronunciamientos oficiales, como consecuencia de documentos internacionales firmados por gobiernos que no necesariamente se comprometían a reservarles un lugar destacado en la agenda política. Uno de los muchos ejemplos es la Declaración Universal de Derechos Humanos firmada por el gobierno brasileño en 1948, cuando este todavía no había conseguido garantizarlos ni en la práctica ni en la cultura política del país.

Con el Golpe de Estado de 1964 se da inicio a un período de extrema violación de los derechos, la cual fue institucionalizada con el fin del Estado democrático, hasta la reapertura política en 1985. Comprender críticamente dicho contexto es un requisito básico para analizar el desarrollo de la educación en derechos humanos en el continente (Magendzo, 2000).

Los 21 años de dictadura militar que hubo en Brasil moldaron la relación entre los movimientos sociales –que reivindicaban derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales– y el Estado. Según Viola (2013):

“Fue debido al embate de la sociedad civil contra el Estado dictatorial que la problemática de los derechos humanos pasa a ser un tema inherente a la cultura social y política brasileña, y se vuelve una exigencia para la construcción y el restablecimiento del Estado democrático de derecho” (Viola, 2013:27).

La educación en derechos humanos surge en la década de 1980 con el término de las dictaduras militares en la mayoría de los países del continente latinoamericano; es decir que surge en contextos de redemocratización. Creemos posible afirmar que Paulo Freire, a través de la educación popular, se constituyó en el mayor inspirador conceptual y práctico de la educación en derechos humanos, tanto en el contexto latinoamericano como mundial. Es fundamental que hagamos este reconocimiento, el cual profundizaremos en el marco teórico de la presente tesis.

Otra observación importante es que los fundamentos teóricos de dicha perspectiva surgieron de la práctica, y no al contrario. Fue mediante

una organización más sistemática de diferentes iniciativas enfocadas en la consolidación y ampliación de las conquistas políticas, alcanzadas al término de los regímenes de excepción en el continente, que la práctica dio lugar a la construcción de la teoría.

Para ser más específicos, dicha construcción se dio gracias a las experiencias ocurridas en la educación no formal, a la construcción de materiales y, posteriormente, a los cursos que tenían como objetivo la promoción y difusión de una cultura de los derechos humanos. De esta manera, comenzaron a delinearse las bases del pensamiento de la educación en derechos humanos.

En cuanto a los actores sociales involucrados, cabe destacar la participación de diversos individuos, grupos e instituciones de diferentes tipos y, en especial, los movimientos sociales y ONGs. Sacavino¹⁵ (2008) subraya que:

“En esta década, según algunos autores como Basombrío (1991), Magendzo (2000), Candau (2000), Mujica (2000), Achkar (2000), fueron las organizaciones no gubernamentales (ONGs) las instituciones que asumieron un mayor protagonismo en la educación en derechos humanos, en conjunto con los movimientos populares. Así, a la par de los movimientos más tradicionales como el de los operarios y los trabajadores rurales, comenzaron a surgir, en esta década, nuevos actores y movimientos sociales, como las mujeres, los jóvenes y las asociaciones de vecinos”.

Ya en los años 90 hubo cambios significativos en la historia de la educación en derechos humanos. Primero porque esta fue incorporada formalmente en los currículos de varios países y, segundo, porque se ampliaron las acciones que la sociedad civil ya venía realizando en el ámbito de la educación no formal. Además, cabe destacar el rol que han desempeñado las universidades en este período, al desarrollar importantes actividades de educación en derechos humanos, sobre todo en las facultades de Ciencias Humanas en los cursos de extensión, mediante la creación de núcleos de investigación y seminarios.

De acuerdo con Ramos (2010), y en sintonía con lo previsto en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, realizada por la ONU, en Viena, en 1993, por lo tanto, con lo conocido en la Conferencia en su

¹⁵ La autora produjo varios trabajos sobre el tema, entre ellos, su tesis de doctorado *Educar em/para os Direitos Humanos em processos de Democratização: o caso do Chile e do Brasil* (*Educar en/para los Derechos Humanos en procesos de democratización: los casos de Chile y de Brasil*), y es nuestra interlocutora en diversos momentos de esta investigación.

Declaración y en su Programa de Acción –que refuerzan la importancia temática–:

“En Brasil, a partir de la década de 1990, el poder público entra en campo dando apoyo a proyectos e implementando políticas en todas las esferas – municipal, provincial y federal– y enfatizando los procesos educativos en el área. Al comienzo de los años 2000, se inicia un proceso de institucionalización en dicho campo con la creación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos - CNEDH, cuya primera función es elaborar el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Su versión preliminar es publicada en 2004 (Brasil, 2004) y su versión final, en 2006 (Brasil, 2006)” *apud* Ramos, 2010:14).

Es fundamental que la intencionalidad de la EDH aparezca de manera clara. Esta perspectiva educativa tiene como intención máxima su función política. Tiene como propósito transformar la sociedad, al empoderar políticamente todos sus miembros para que los mismos se asuman como sujetos de derechos y que puedan así, reivindicar y reflejionar acerca de sus propios derechos y de los de los otros. Y eso es hacer política, es tomar consciencia sobre los procesos de injusticias y opresiones a los cuales estamos sometidos. Por lo tanto, la EDH busca el fortalecimiento de la democracia, al incorporar los derechos humanos en el cotidiano y en las prácticas sociales y institucionales, promoviendo la solidaridad y resistencia a la violación de los mismos.

Luego de esta breve reflexión sobre el tema, es válido reafirmar que en una sociedad marcada por las violaciones de derechos, por las desigualdades sociales y por episodios de intolerancia cultural constantes, una tesis que trate de educación en derechos humanos se vuelve socialmente relevante como objeto de estudio para el posgrado de Educación. De esta manera, el foco puesto en la formación de profesores/as en derechos humanos es una demanda académica en el actual contexto, sobre todo si consideramos las experiencias que distintos actores sociales han implementado –nos referimos aquí específicamente a las organizaciones no gubernamentales y a las universidades públicas, durante el proceso de redemocratización.

De esta manera la relevancia social y científica de este trabajo encuentra justificativa en la ausencia de iniciativas en este sentido en espacios no formales de educación, ámbito de nuestra investigación.

Podemos afirmar que en el contexto brasileño¹⁶, la única ONG que trata desde esa perspectiva educativa como un proceso sistemático de formación teórica y práctica, pero sobretodo de vivencia en derechos humanos y dirigida a los profesionales de educación, es el caso de estudio que se detalla a lo largo de la tesis.

Esta iniciativa es coherente con la inserción de los derechos humanos en las políticas públicas brasileñas, con la implementación del Programa Nacional de Derechos Humanos y, actualmente, con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos¹⁷, en el que la educación formal se constituye en eje de acción y en espacio de prácticas formativas.

La problemática de la tesis está centrada en el estudio de las intervenciones educativas en derechos humanos que se dan desde una organización no gubernamental en Brasil, en nuestro caso, la institución NOVAMERICA. Esta investigación parte de la idea de que la presencia escasa de la educación en los derechos humanos en los cursos de formación de profesores/as, (Candau, 2013 e 2014; Viola, 2007 e 2010; Tavares, 2010 e 2013), contribuye para generar profesionales que no logran dialogar con los actuales desafíos de la educación y que muchas no problematizan la desigualdad social, la igualdad y la diferencia.

Es fundamental subrayar mis principales fuentes de inspiración y búsqueda, que proporcionaran discusiones y reflexiones esenciales para la realización de este estudio. En este sentido, considero como mis antecedentes de investigación trabajos como los de Sacavino (2008) sobre el proceso histórico de la EDH en distintos países de Latinoamérica; las investigaciones del GECEC, coordinadas por Vera Candau y Marcelo Andrade sobre EDH y educación intercultural; Zenaide (2010) sobre la

¹⁶ Esa afirmación es basada en una pesquisa realizada en la página de la Asociación Brasileña de Organizaciones No Gubernamentales (ABONG) que organiza por critérios (temática, público-alvo, etc...) las instituciones cadastradas como miembros. Durante los años de la realización de esta tesis, encontramos algunas instituciones que se dedican a procesos educativos en derechos humanos, pero que no posen una concepción pedagógica y metodológica clara sobre la EDH. Esas iniciativas se traducen en momentos puntuales que son importantes, pero que no se caracterizan como un proceso sistemático de formación de educadores/as en derechos humanos en el contexto brasileño. que organiza por critérios (temática, público-alvos, etc..) as instituições cadastradas como membros. <http://www.abong.org.br>

¹⁷ Políticas públicas conocidas, en Brasil, como PNDH (1, 2 y 3), como PNEDH (1 y 2) y también como DNEDH (2012). Las mismas se encuentran presentes en el marco teórico de esta investigación.

relación entre EDH y ensino superior; Ramos (2010) sobre curriculum y EDH; Vivaldo (2009 e 2013) sobre la fundamentación teórica y el desarrollo de la EDH en Brasil; Monteiro (2006) sobre la enseñanza de historia y la EDH y Morgado (2001) sobre EDH y la formación del profesorado en espacios de educación no-formales.

Igualmente, para construir el marco metodológico de esta tesis, las investigaciones de Ramírez (2014) y Sabariego (2010 y 2016) ambas sobre investigaciones cualitativas y estudio de caso; Lüdke e André (2013) sobre las técnicas de colecta de datos cualitativos y Minayo (2010) sobre el método de la triangulación en el análisis de informaciones, fueron referencias importantes para planear y realizar los procedimientos metodológicos de esta investigación.

Al volver atrás y ver el camino que trazamos para la realización de esta investigación, nos damos cuenta de que ora en línea recta, ora en “curvas sinuosas”, fuimos (re)aprendiendo y cuestionando nuestras convicciones e inquietudes. En la medida en que fuimos ampliando nuestra visión, al dialogar con los autores brasileños con los que trabajamos, con el equipo responsable de la formación ofrecida por Novamerica, y con los/las entrevistados/as, no solo nos fuimos modificando sino que además fuimos aprendiendo otras maneras de ver al otro, al diferente. Ya en la fase final de esta investigación, percibimos que no somos los mismos del comienzo, una de las alegrías que este trabajo nos ha proporcionado.

La organización de la investigación

Esta investigación¹⁸ está organizada en tres partes. La primera, comprende los tres capítulos que en conjunto forman el marco teórico y referencial a fin de comprender la situación de la educación en los derechos humanos en Brasil. De esa manera, esta parte tiene como objetivo presentar la perspectiva teórica desde la cual se aborda este estudio. Iniciamos con la búsqueda por entender el desarrollo de la noción, sentido y significado de los derechos humanos en Brasil así como los

¹⁸ En la reunión del día 12 de diciembre de 2014, la Comisión Académica del Programa de Doctorado Educación y Sociedad, aceptó mi solicitud para escribir la tesis en portugués. Esta introducción está en castellano para cumplir con uno de los requisitos para la obtención de la mención internacional.

avances y desafíos de las políticas públicas en este sentido; pasamos para la presentación de las raíces de la educación en derechos humanos, su contexto, concepción pedagógica, metodología y implicaciones. Finalizamos esa primera parte con la justificativa de la importancia en formar profesores/as en la perspectiva de los derechos humanos y identificamos los elementos específicos para esta formación.

La segunda parte de este estudio, compone el capítulo metodológico en el cual se explica la problemática de la tesis y sus objetivos. También se hace referencia a la fundamentación metodológica y al diseño de la investigación, validando las decisiones que fueran tomadas durante el estudio. Del mismo modo, presentamos y justificamos el caso elegido, y exponemos los procesos de recolección de datos y del análisis de la información, así como los criterios para garantizar el rigor científico de este trabajo.

En la última parte se exponen dos capítulos de resultados donde describimos en profundidad el caso analizado. En el primero, discutimos el caso en cuestión partiendo del análisis en profundidad de la dinámica organizativa, el proceso de formación y el impacto del mismo dentro del ámbito de la educación en derechos humanos realizada pela ONG NOVAMERICA. En el segundo, buscamos comprender de que manera este tema aparece en el campo educativo, al traer las voces de múltiples contextos y producir diferentes discursos y actitudes sobre los derechos humanos y sobre lo que se entiende por educar a través de esta perspectiva. Por último, son presentadas las conclusiones a las que llegamos, nuestra definición de EDH y nuestra propuesta de un modelo de formación de profesores/as teniendo la educación en derechos humanos como aspecto central. Defendemos que de esta manera, podemos construir una cultura de derechos humanos en la sociedad brasileña. Finalmente presentamos también los límites y las perspectivas de futuro de la pesquisa.

Capítulo 1:
Direitos humanos - ontem e hoje no contexto
brasileiro

Introdução ao capítulo

Muitas são as ideias presentes tanto no senso comum como nos ambientes acadêmicos ao se pensar em direitos humanos. Uma primeira ideia é a própria dimensão jurídica do termo e com ela uma série de tratados, declarações e instrumentos legais assinados entre Estados e reconhecidos mundialmente. Sim reconhecidos, mas esse reconhecimento não significa que os mesmos são vivenciados nas tão distintas e desiguais realidades mundiais. Em outras palavras, muitas vezes na *prática a teoria é outra*, ao falarmos sobre direitos humanos.

Outra noção, distorcida da realidade, mas ainda muito comum especialmente em sociedades como a brasileira, onde a violação de direitos e a impunidade coexistem (*principalmente para aqueles que pertencem as classes dominantes*) é a de que “direitos humanos só serve para defender bandidos”, ou ainda, “bandido bom é bandido morto”¹⁹. E esse é um ponto importante e que pode nos indicar que a descrença na lei e no Estado aliada ao crescimento da intolerância e violência, reforça discursos onde a principal mensagem é a de que existe um setor da sociedade que nem a lei deve servir para eles. A versão mais extrema deste mesmo discurso é a defesa da barbárie, da vingança, presente na justificação da tortura, do linchamento, da eliminação do *outro* em nome de se “fazer justiça”.

Esta é sem dúvida uma questão que depende essencialmente das lentes através das quais se quer ou se pode enxergar. A polissemia relacionada aos direitos humanos diz respeito a essencialmente duas visões distintas sobre os mesmos. A visão neoliberal que focaliza os direitos individuais, civis e políticos (exemplo: o direito de propriedade, de liberdade de ir e vir, de escolher seus governantes...) mas que na prática muitas vezes, retira do Estado a responsabilidade de viabilizar os mesmos. E a perspectiva histórico-crítica que compreende os direitos humanos como um elemento chave no processo de construção de uma sociedade justa, solidária e democrática e que prioriza a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (primeira – direitos individuais e da

¹⁹ Frases amplamente difundidas no senso comum da sociedade brasileira.

liberdade, segunda- direitos da igualdade, terceira- direitos da solidariedade e quarta -direito a vida).

Ao reconhecermos as diversas maneiras de se entender os direitos humanos pode-se identificar as diferentes formas como seus princípios foram usados a fim de justificar tanto discursos autoritários como a defesa de projetos alternativos.

Sem lugar a dúvidas, o caminho escolhido aqui é pela compreensão dos direitos humanos através de uma perspectiva crítica. Isso significa ser capaz de abarcar as distintas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais próprias das sociedades humanas de forma interligada e interdependente. É fundamental a defesa de que a ausência de uns direitos significa a ameaça dos demais, da mesma maneira que a crise dos direitos humanos representa a própria crise da ordem democrática.

Outro ponto essencial ao entendermos os direitos humanos de forma crítica é a busca pela construção de um processo de vivência dos mesmos, em outras palavras, de uma cultura dos direitos humanos. Indo-se além da defesa de que a lei seja de fato cumprida (o que é fundamental mas a questão não se esgota aí) passando por uma efetiva transformação social que engloba a própria problematização da noção de direitos humanos, altera as relações sociais baseadas na cidadania ativa e no empoderamento individual e coletivo e modifica mentalidades. Ou seja, provoca uma nova postura diante dos desafios humanos.

Da mesma maneira, os direitos humanos se tornam mais próximos da realidade, indo além das declarações e pactos assinados por países, quando assumidos pelos movimentos sociais em um processo histórico de luta, reparação, resistência e conquistas dos mesmos.

No Brasil, contexto central deste trabalho, os direitos humanos são uma questão marcada por contradições. Houveram muitos avanços conquistados nas lutas do movimento negro, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) das mulheres, da população indígena, traduzidos em políticas públicas e mudanças na maneira como a sociedade enxerga esses grupos.

Igualmente houve uma importante melhoria da condição de vida dos brasileiros, amparada pelo crescimento econômico e pela maior distribuição de renda (principalmente nos últimos quinze anos). No entanto, grandes desafios ainda precisam ser enfrentados pois infelizmente, em nome de projetos que visam o *progresso* econômico, houveram retrocessos com a perda de direitos fundamentais de populações historicamente marginalizadas.

Nos referimos as moradias e as fontes de subsistência dos povos indígenas, dos trabalhadores rurais sem terras, das comunidades de pescadores e dos moradores de favelas em áreas urbanas que continuam sendo ameaçadas por projetos de *desenvolvimento*. Alguns exemplos são as obras da copa do mundo que geraram a remoção de moradores no Morro da Providência, no estado do Rio de Janeiro e na comunidade do Pinheiro no estado de São Paulo. Também as hidrelétricas de Belo Monte - no estado do Pará, e de Jirau – no estado de Rondônia, ambos na região norte do país.

Esta tese acredita que a capacidade em questionar o mundo a própria volta e a si mesmo é um elemento chave para experienciar os direitos humanos em nosso cotidiano. Considera-se esse, um exercício vital, para discutirmos preconceitos arraigados e naturalizados e assim fortalecer a defesa da dignidade humana. Inspirados por Santos, 2003²⁰:

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos, 2003:45)

Através da relação entre o “eu” e o “outro”, entre o “tu” e o “nós” a educação serve como experiência que põe o ser humano em relação. Na medida que se compreende que educar é um ato político onde são vários os sentidos em disputa torna-se clara a centralidade da educação em direitos humanos. Especialmente, em um contexto social onde a alienação

²⁰Boaventura de Sousa Santos é professor catedrático jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. É igualmente diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.

política aliada a pressão midiática facilitou o golpe de Estado vivido pela presidenta Dilma Rousseff²¹. Parece que a história brasileira ainda não concluiu sua transição democrática (e ao que parece, cada vez mais se distancia) e vive um ciclo de repetição de arranjos políticos e abusos de poder.

O objetivo central deste capítulo é delinear a noção de direitos humanos construída ao longo dos anos no Brasil. Como ponto de partida, apresentamos rapidamente a conjuntura histórica brasileira. Em seguida, nos dedicamos a responder a pergunta: Como foi construída a noção de direitos humanos no Brasil? Entre os trabalhos realizados que procuram trazer uma visão de conjunto da produção histórica dos direitos humanos no Brasil estão os dos professores Viola (2007), Zenaide e Viola (2010) e Sader (2007). Este último identifica quatro períodos históricos diferenciados, com as respectivas conseqüências no que concerne aos direitos humanos. Tomaremos como base para responder a pergunta inicial os trabalhos destes autores.

Ao compreendermos como foi construída essa noção de direitos humanos, nos parece interessante também contextualizar as políticas públicas brasileiras nesse sentido. O que dá origem a terceira parte deste capítulo.

Por fim, a quarta parte deste capítulo, busca compreender: quais são os significados que a sociedade brasileira atribuiu ao direitos humanos nas últimas décadas? A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) realizou uma pesquisa que deu origem ao livro, “Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional”, organizado por Venturi (2010) e que alimenta as discussões desta parte.

²¹ Eleita democraticamente em seus dois mandatos (2011-2014; 2015-2016), a presidenta sofreu um impeachment, no dia 31 de agosto de 2016, onde não ficou comprovado nenhum crime de responsabilidade.

1.1 Conjuntura histórica brasileira

“A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em dúvida conhecimentos e certezas, questionando-os a partir de condições próprias do ambiente em que se vive” (Viola, 2007: 119).

Procurando estabelecer um diálogo com a ideia central da citação acima, buscaremos dar a “conhecer o lugar do qual se olha” a questão dos direitos humanos. Em outras palavras, a conjuntura histórica brasileira será apresentada de forma breve e somente com o intuito de ilustrar o contexto em questão.

A história da sociedade brasileira é marcada por uma herança colonial negativa onde a dominação de elites conservadoras ainda persiste. Desde o início com a colonização feita pelos portugueses no século 16, através da escravidão da população indígena e negra, houve uma extrema diferenciação entre os novos senhores da terra e os *outros*, fazendo com que o reconhecimento e respeito dos direitos fundamentais da pessoa humana fossem inexistentes.

É necessário ressaltar que mesmo em um contexto tão opressor, foram várias as ações de distintos movimentos sociais principalmente a partir do final do século 18²². De acordo com Dias (2003) :

“Propunham o rompimento do pacto colonial, o fim da escravidão e do monopólio da terra, o estabelecimento de uma República federativa e o direito à cidadania. Todos (*os movimentos sociais*) foram violentamente reprimidos por um eficaz aparato armado pelos governos de Portugal e depois do Brasil. A repressão deflagrada às manifestações contrárias ao sistema colonial dava-se tanto de forma coercitiva - com prisões, enforcamentos, fuzilamentos ou por tropas armadas” (Dias, 2003: 17).

Essa parte da história brasileira, construída através da resistência de diversos setores da população aos padrões de dominação do colonizador europeu, deve ser lembrada pois vai contra a ideia de que o *povo*

²² As principais revoltas com participação popular do período foram: Conjuração Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798), Sabinada na Bahia (1837), Balaiada no Piauí e Maranhão (1838), Cabanagem no Pará (1835- 1840), a Praieira em Pernambuco (1848-1849) e a Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845). Para um estudo mais detalhado sobre o tema ver Dias, Claudete (2003). Movimentos sociais do século XIX: história e historiografia. <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.128.pdf> acessado em 24/08/2016.

brasileiro é passivo e que não temos história de lutas populares, amplamente difundida pela senso comum. Igualmente, esses movimentos foram importantes para o início da construção da cidadania no país.

O final do século 19 e o início do século 20 foram muito marcantes na história brasileira. Uma das conseqüências da abolição da escravatura, legalizada em 1888, foi a derrubada da Monarquia e a implantação da República, em 1889. Ao mesmo tempo houve uma intensa imigração de trabalhadores europeus contratados para trabalhar no campo, o que desestabilizou em parte, a antiga nobreza rural. No entanto, a população negra libertada sem dinheiro e sem preparação profissional, continuou a trabalhar nas atividades mais básicas e com menor remuneração, perpetuando-se o preconceito e a marginalização já intensamente vivenciados. Segundo Dallari (2007):

“Tudo isso contribuiu para a definição de um tipo de sociedade em que desigualdade de direitos e de acesso à riqueza e aos benefícios proporcionados pela vida social é escandalosamente evidente” (Dallari, 2007: 36).

Foi na passagem do século que se iniciou verdadeiramente a formação de um parque industrial no Brasil, com sua base principal em São Paulo. Ainda sobre a influência da chegada dos imigrantes europeus na época, Dallari (2007) ressalta que:

“Muitos desses imigrantes ficaram pouco tempo na agricultura e logo procuraram as cidades, levando para as indústrias nascentes sua experiência, mas também sua consciência de direitos e sua prática de reivindicação organizada. Logo apareceram as associações operárias, antecessoras dos sindicatos, as reuniões políticas, os fundos de solidariedade e as greves” Dallari (2007: 36).

A reação dos empregadores à reivindicação de justiça social foi o aumento da violência dirigida aos trabalhadores. Intensifica-se então no Brasil, a luta clássica entre capital e trabalho, com as características da sociedade industrial. A mentalidade dos grandes proprietários rurais e dos primeiros empresários industriais foi bem sintetizada na frase *“a questão social é uma questão de polícia”*, que será retomada mais adiante. Nos Estados em que começava a industrialização, a polícia foi usada para

repelir as reivindicações operárias, consideradas revolucionárias e perigosas para a ordem social.

A conjuntura internacional delineada após a grande crise econômica de 1929, que abalou profundamente a Europa e os Estados Unidos, teve reflexo imediato no Brasil. O período conhecido como, primeira república, chega ao fim com o golpe militar em 1930²³ retirando Washington Luiz da presidência da república. Inicia-se assim um novo período da história brasileira, com Getúlio Vargas assumindo um governo que durou mais de quinze anos²⁴.

Vargas era conhecido como “pai dos pobres” e “mãe dos ricos”. Seu governo foi marcado por essa dualidade e um mito em torno de sua figura pública foi criado com o uso principalmente de propagandas de rádio e cinema idealizadas no poder autoritário e centralizador do Estado Novo²⁵. O principal argumento do presidente era “*a defesa do país a todo custo*”, já que seus opositores políticos eram considerados inimigos do Brasil.

A principal característica de seu governo foi o paternalismo dirigido às classes trabalhadoras já que a criação das leis trabalhistas no Brasil (CLT) tendo por modelo, a Carta del Lavoro da Itália, asseguravam um mínimo de garantias aos trabalhadores não representando na prática o efetivo respeito pelos direitos e a eliminação das injustiças. Essa ação foi de fundamental importância para o crescimento da burguesia industrial da época, já que, ao conter o conflito de interesses dessas duas classes, Vargas dava condições para o amplo desenvolvimento do setor industrial brasileiro. “*Obter o maior lucro possível pagando o menor salário possível*” continuou sendo o lema dos empresários. Além disso, o governo agia diretamente na

²³ A tensão política entre as elites rurais tradicionais (que queriam maiores investimentos principalmente na economia do café) e a burguesia industrial (que pressionava cada vez mais o Estado para acelerar o processo de industrialização do país), aliada ao crescente descontentamento dos grupos sociais urbanos, fez com que a situação do presidente Washington Luiz se tornasse crítica. Porém o mesmo não pretendia renunciar ao poder. Então, chefes militares do Exército e da Marinha depuseram o presidente e instalaram uma junta militar que transferiu o poder para Getúlio Vargas.

²⁴ Getúlio Vargas governou o Brasil de forma provisória entre 1930 e 1934. Em 1934, foi eleito pela Assembleia Constituinte como presidente constitucional do Brasil, com mandato até 1937. No entanto, através de um novo golpe com apoio de setores militares, permaneceu no poder até 1945, período conhecido como Estado Novo ou Ditadura Vargas. É deposto por militares, e retorna a presidência por voto eleitoral em 1951 continuando até 1954 quando cometeu suicídio.

²⁵ Durante a ditadura de Vargas, uma enorme engrenagem de censura contra a oposição foi criada. Instaurado em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão que controlava os meios de comunicação e as artes, promovia a imagem do “pai dos pobres” mostrando em escolas e cinemas filmes sobre a vida de Getúlio e suas obras.

economia realizando uma política de industrialização por substituição de importações.

Ao mesmo tempo houve uma extrema perseguição aos opositores de seu regime político intensificadas com a aproximação ideológica do nazismo e fascismo, mesmo o Brasil estando sob influência dos Estados Unidos, com quem tinha se aliado na Segunda Guerra Mundial. Toda reivindicação operária passou a ser classificada como “*subversão comunista*” e as Forças Armadas nacionais foram intensamente utilizadas para proteção da “ordem”. Tais medidas viriam a desmobilizar os movimentos sindicais da época.

Entre 1960 e 1970 ocorreram profundas transformações na sociedade brasileira e certamente os historiadores irão falar dessa década como uma das mais importantes de toda a história do Brasil (Dallari, 2007). Em 1960 a maioria dos brasileiros ainda morava no campo, porém em 1970 a população urbana já era maior do que a rural.

A ditadura civil-militar brasileira²⁶ teve início em 1964 com o golpe militar que depôs o presidente João Goulart e fim com o processo de redemocratização em 1985, totalizando 21 anos de dura repressão política e intensa concentração de renda. O crescimento econômico alcançado principalmente no período chamado de “milagre econômico” (entre 1968 e 1973) ajudou a ditadura a ganhar legitimidade política durante a fase mais violenta do combate à esquerda armada (*anos de chumbo*). A desvalorização do salário mínimo só foi possível devido ao rígido controle exercido pelos militares sobre os sindicatos que foram postos na ilegalidade e vários líderes trabalhistas foram presos.

Foram tempos muito difíceis onde os direitos políticos, civis e sociais foram praticamente extintos. No entanto, os movimentos sociais mesmo na clandestinidade se organizavam e denunciavam as violações de direitos humanos. Essa articulação será bastante detalhada nas próximas partes deste capítulo.

²⁶ Por ter tido o apoio e participação de vários setores sociais: financiamento de grandes empresas, imprensa e parte da igreja católica (conhecida como o “alto clero” - extremamente conservadora) a serviço do regime, o termo utilizado reforça e não nos deixa esquecer que a ditadura brasileira contou com o respaldo de parte da sociedade.

A propaganda política e a repressão social sob a forma de censura e tortura fazia parte do modelo utilizado em outras ditaduras na América Latina, através da sistematização da “Doutrina de Segurança Nacional”²⁷, que justificava as ações militares como “segurança nacional”. Nesse mesmo período, foram criadas as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, obrigatórias no então denominado Ensino de 1o, 2o e 3o Graus²⁸, com o objetivo de reforçar a ideologia da segurança nacional e a manutenção do modelo de Estado autoritário vigente.

Na década de 1980, assim como outros regimes militares latino-americanos, a ditadura brasileira entrou em decadência quando o governo não conseguiu mais estimular a economia, controlar a inflação crônica e o alto nível de desigualdade social como consequência de seu projeto econômico. Foi também a partir de 1985, que o Brasil inicia seu processo de redemocratização com o fim da ditadura militar e o movimento das Diretas Já. Segundo Dallari (2007):

“A Constituição brasileira de 1988, elaborada logo após o período ditatorial, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade”. (Dallari, 2007:39)

É evidente que a simples existência de uma nova Constituição, ainda que muito avançada, não é suficiente para que os direitos humanos sejam efetivamente respeitados. No entanto foi a partir da criação desta que deu-se início a uma nova forma de organização da sociedade brasileira com a

²⁷ Consistia em uma doutrina elaborada pelos EUA e que comandou suas ações durante a guerra fria. Países que se aliassem ao regime socialista (URSS, China e Cuba), os “opositores”, eram catalogados como agentes da subversão internacional e sofreriam embargos econômicos e intervenções militares.

²⁸ O atual ensino médio dura três anos (geralmente realizado entre as idades 15, 16 e 17 anos). Os estudantes devem ter concluído o ensino fundamental antes de serem autorizados a inscrever-se no ensino médio. O ensino médio compreende a grade curricular em Português (idioma e literatura brasileira), língua estrangeira (inglês e geralmente espanhol), história, geografia, arte, matemática, física, química e biologia. Recentemente filosofia e sociologia, que foram proibidos durante a ditadura militar, tornaram-se obrigatórios novamente. Conforme o Plano Nacional de Educação, “a educação básica é obrigatória, vai dos 4 aos 17 anos de idade, sendo assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. No entanto, os fatos comprovam que somente as leis não garantem nem o acesso nem a qualidade do ensino.

Constituição de 88 sendo o principal aparato jurídico para a criação de políticas públicas diversas no âmbito dos direitos humanos.

A história brasileira construída através da colonização, escravidão, rearranjos políticos, golpes militares, crescimento econômico com concentração de renda, desigualdade de direitos e tentativas de repressão aos movimentos sociais fez com que a noção histórica de direitos humanos fosse sendo construída no esforço em negá-los e em muitas vezes em sua ausência. Mas além da dívida histórica de injustiças e opressão, a sociedade brasileira também se construiu e reconstruiu através de várias lutas, conquistas e resistências. Refletir sobre como os direitos humanos foram vivenciados em um processo permeado por avanços e retrocessos é a intenção dos próximos parágrafos.

1.2. Produção histórica dos direitos humanos no Brasil

Tendo como pano de fundo, a conjuntura histórica brasileira descrita antes, pretende-se agora identificar as formas que os direitos humanos estiveram presentes neste contexto. Ao pensar nas origens deste processo, Viola e Zenaide (2010) salientam que:

“Na história da América Latina e do Brasil a temática dos direitos humanos surge já no período colonial. Mesmo sem ser explicitada nas lutas em defesa dos princípios da igualdade, como por exemplo, na defesa das comunidades indígenas e no combate à escravidão de gentios e africanos. Os princípios dos direitos humanos se fazem presentes, como aspiração de liberdade tanto em uma dimensão autonomista dos povos, nas lutas anticolonialistas, quanto na dimensão dos indivíduos nas aspirações dos movimentos antiescravagistas” (Viola e Zenaide, 2010:142 e 143).

Assim, de acordo com os autores, esses movimentos tinham como aspiração a liberdade, porém não foram pensados em nome dos direitos humanos e nem mesmo consolidaram a cidadania. Os direitos humanos foram apreendidos pelo seu revés portanto, pela sua inexistência.

Durante o período conhecido como Primeira República (de 1889 até 1930), a situação política brasileira estava orientada em torno da aspiração de soberania nacional buscando certa superação da herança monárquica. Assim a noção de direito, era compreendida social e politicamente, desde

uma perspectiva voluntarista na qual os direitos políticos são reconhecidos para um pequeno número de donos de terras, que formavam também o corpo dos altos funcionários públicos. Esses indivíduos se diferenciavam tanto através da renda e da propriedade da terra como pela participação em um sistema eleitoral baseado no voto censitário. Ainda sobre as origens do sistema eleitoral brasileiro, Dallari (2007) chama a atenção para:

“Se direitos e cidadania são um campo de disputa social na qual diferentes significados estão sendo definidos, percebe-se que, no Brasil, os direitos políticos²⁹, próprios da cidadania republicana, não vigoraram ao longo da Primeira República, sendo insucientes para incorporar a maioria da população aos benefícios prometidos pelo renovado capitalismo brasileiro” (Dallari, 2007: 35).

A partir de 1930, em um espaço de 60 anos, o país foi submetido a duas ditaduras, a de Vargas (de 1937 a 1945) e a imposta pelo golpe de Estado em 1964. A primeira ocorrida durante um período de guerras mundiais e representou a superação das oligarquias rurais dominantes na primeira república. Seu projeto de desenvolvimento, de base nacional, buscou apoio da população urbana, inclusive de setores da classe trabalhadora. A segunda das ditaduras, ao contrário, foi imposta em pleno período de Guerra Fria como representante de um modelo internacional de capitalismo.

Tendo em vista que o projeto nacional de desenvolvimento era centrado na expansão do mercado interno, (a partir do governo Vargas, onde o consumo de massas ocupava um lugar central) a dimensão econômica orientava a promoção dos direitos. A ideia era que o desenvolvimento industrial exigia mão-de-obra qualificada, mercado interno de consumo e um Estado orientado a dificultar a presença dos grandes monopólios internacionais e que fornecesse créditos para os investimentos nacionais. Este programa desenvolvimentista via que ao contemplar os interesses das classes médias e dos trabalhadores sindicalizados, conseguia a base da grande aliança social que dava sustentação aos governos desde 1930 a 1964. Dallari (2007) afirma que:

²⁹ A democratização do processo eleitoral ocorreu somente a partir da década de 1930. As primeiras eleições sob as novas leis ocorreram em 1933. O voto secreto deveria proteger o eleitor das pressões dos coronéis enquanto à justiça eleitoral caberia fiscalizar desde o alistamento até a apuração dos votos.

“Tratou-se, ao longo de algumas décadas, do processo mais extenso na história brasileira de promoção dos direitos das pessoas. Direito a carteira de trabalho e, com ela, a assistência social, a aposentadoria, a organização sindical, ao apelo à Justiça para a defesa dos seus direitos. Direitos econômicos e sociais, que transformaram milhões de brasileiros em cidadãos, isto é em sujeitos de direitos.” (Dallari, 2007:40)

De um Estado que atendia estritamente os interesses da oligarquia rural-exportadora e considerava a questão social “um caso de polícia” – nas palavras de Washington Luis, o presidente derrubado pela revolução de 1930, mencionado anteriormente – passava-se a um Estado nacional que buscava assumir os direitos sociais como responsabilidade sua e que lhe eram muito convenientes.

Mesmo assim, o tema dos direitos humanos não estava incluído, como tal, na agenda de discursos e de debates antes do golpe militar de 1964. Até mesmo um conceito, como o de direito era percebido apenas pela dimensão jurídica.

Segundo Sader (2007), o golpe militar de 1964 fechou um período da história brasileira e abriu outro. Entrávamos em um segundo período histórico, com características marcadamente diferenciadas pela ruptura brusca e violenta das alianças de classe previamente existentes e do modelo econômico voltado naquele momento para a internacionalização com forte influência dos Estados Unidos.

O golpe militar rompeu qualquer tipo de aliança com os trabalhadores, colocando-os, ao contrário, como uma das metas repressivas privilegiadas do novo regime, tratando-os como inimigos, na medida em que suas reivindicações atentariam contra o novo modelo econômico. Esse novo contexto histórico combinou violação dos direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido. Dallari (2007), ressalta que:

“O governo de Getúlio Vargas (1930-45) foi caracterizado como uma ditadura, pela falta de liberdades políticas. No entanto, foi um período de conquistas sociais como o povo brasileiro nunca havia conhecido. A ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos” (Dallari, 2007: 46).

A ditadura atuou em duas direções diferenciadas, ambas afetando diretamente os direitos econômicos, sociais e políticos das pessoas, que passaram a ser sistematicamente violados. Primeiro, decretou de imediato ao tomar violentamente o poder, a intervenção em todos os sindicatos e todas as formas de organização similares. Depois, decretou a redução salarial aliada ao fim de qualquer forma de negociação sindical ou de reajuste salarial.

É importante salientar que em um primeiro momento, a ruptura da democracia ao contrário do que algumas concepções apontavam, não interrompeu o desenvolvimento econômico mas, ao contrário, o acelerou. Porém, mudou o sentido desse desenvolvimento. Voltado para o consumo de luxo e a exportação e com base na repressão salarial, ele passou a concentrar renda ao invés de distribuí-la.

O Estado militar, provocou uma desarticulação social que pretendia levar à passividade a maioria da população. Mesmo assim, no caso brasileiro, o enfrentamento ao autoritarismo e a reorganização da sociedade civil ocorreu ainda em plena ditadura através das lutas em defesa dos direitos humanos. Viola (2007) ressalta que:

“O movimento social foi lentamente se reorganizando e criando comitês de luta contra a carestia – milhares deles em defesa da anistia, a ponto de organizar manifestações em defesa das eleições diretas e da constituinte soberana. Definitivamente, o conceito de direitos humanos mudava de mãos. De fonte justicadora do Golpe de Estado, passava ao controle do movimento social, ao qual fornecia novos caminhos, entre eles a defesa das liberdades civis, a democracia como misto de representação e participação e a promessa de igualdade e justiça social” (Viola, 2007: 127).

Segundo Sader (2007), a transição democrática que aconteceu ainda durante a ditadura oficial, inicia o terceiro período histórico:

“Terminou nesse momento, o ciclo expansivo que havia se iniciado na década de 30, completando o período de mais longo crescimento econômico contínuo do país, em um total de cinco décadas. A partir dali, o Brasil entrou em um longo ciclo recessivo, do qual não sai até hoje. A ditadura viu um dos seus pilares de sustentação – o “milagre econômico” –, debilitado o que, somado ao fortalecimento da oposição – de que as greves do ABC do final da década de 70 foram parte fundamental -, levaram ao seu esgotamento, perda de legitimidade, dando início ao processo de transição a um regime democrático liberal” (Sader, 2007:78).

Nesse processo as lutas dos diversos movimentos sociais, que atuavam na clandestinidade, principalmente nas denúncias de violações de direitos humanos e na proteção das pessoas perseguidas pelo regime militar, tinham como objetivo comum à consolidação de formas efetivas de liberdade e de políticas capazes de produzir a igualdade entre os seres humanos.

Pode-se considerar que, para o movimento social, os limites da democracia não se restringiam à representação. Defendiam sim a cidadania como espaço de representação, mas também, de participação e de ação direta. Segundo o autor, a luta pela redemocratização transformou-se no principal objetivo do movimento social e deveria produzir uma nova forma de convivência humana:

- “1- A convivência de pessoas livres na sua consciência, na escolha de seus valores, na liberdade de suas possibilidades;
- 2- Um sistema de efetiva igualdade, compreendida como um valor no qual uma pessoa não vale nem mais nem menos do que outra;
- 3- A democracia entendida como um poder de decisão sobre as regras de convivência, sobre o que é direito e o que não é direito no grupo em que as pessoas convivem, e se constitua numa forma clara de sistema de convivência baseado no autogoverno” (Sader, 2007:85).

Uma das influências culturais mais significativas que o movimento social exerceu, foi a de formar, junto à população, o princípio de que o cidadão moderno tem direito a ter direito, ou seja, o direito a exercitar uma cidadania de participação.

Nesse esforço, somaram-se os setores que mais se distinguiram na resistência aos desmandos do período repressivo. Algumas instituições que se destacaram nessa luta foram: a Comissão Pastoral da Terra (em suas origens relacionada a igreja católica), Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, que assumiam o discurso dos direitos humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade mais igualitária.

“Nova fase se abre para nós. Partidos políticos, entidades civis, todos se fortificam e retomam seu espaço próprio. Tivemos nossa fase de catacumba,

e de lutas abertas e públicas em vários campos. Chegou à hora do aprofundamento, da reflexão. Nosso papel deve ser agora de se concentrar na união de forças com as outras entidades a fins” (Genevois, 1982: 2).

Dessa maneira, de 1979 em diante ampliou-se a luta pelos direitos humanos e a preocupação específica com os segmentos marginalizados da população. Tratava-se da luta pela conquista de direitos como os relativos à saúde, ao trabalho, a moradia, a educação e etc. A partir daí, também estava presente a defesa dos direitos do preso comum, contra o qual se dirigia todo aparato repressivo criado pelo regime militar. E assim também a origem da frase pejorativa citada na introdução do capítulo – *“direitos humanos só servem para proteger bandidos”*.

Com relativo espaço de liberdade, alguns grupos de denúncia das violações de direitos vividas pela maioria da população, denominados Centros de Defesa dos Direitos Humanos - CDDH's começaram a se constituir. Estes se caracterizavam pela autonomia em relação às instituições, inclusive a eclesial, embora mantivessem íntima ligação com setores engajados das igrejas.

“Nas experiências desses coletivos, além das deficiências de infra-estrutura, da pouca credibilidade e de certa discriminação por parte de setores dominantes da sociedade, outro obstáculo se fazia notar: a grande extensão territorial brasileira que dificultava o relacionamento entre as entidades, isolando e enfraquecendo a influência de suas reivindicações. Desmobilizados, sentiam-se impotentes diante do poder e da organização dos opressores que, numa crescente escalada, institucionalizavam o desrespeito à vida. Era importante uma união para reforçar a luta comum, assim neste contexto de transição e de fortalecimento da sociedade civil, foi criado o Movimento Nacional de Direitos Humanos”³⁰(MNDH – página *online*).

Neste contexto de lutas e conquistas por parte dos diversos movimentos sociais da época, a Constituição de 88, também conhecida como constituição cidadã, marca uma nova forma de organização da sociedade brasileira. Pela primeira vez na história republicana, não se limitou a denominar formalmente direitos. Igualmente, além de ampliar os direitos individuais e coletivos inserindo-os no contexto dos direitos humanos, indicou instrumentos para sua garantia e efetividade. Estes instrumentos foram fundamentais para aumentar a participação dos

³⁰ Site do MNDH acessado em 19/10/16 <http://dhnet.org.br/mndh/historia/historico.htm>

cidadãos na formulação e na implementação de políticas públicas através por exemplo, dos conselhos consultivos e deliberativos.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, muito se fez pelo avanço dos direitos humanos nas esferas dos governos federal e estaduais. Pouco a pouco estes entraram definitivamente para a agenda política nacional com a criação de diversas políticas públicas neste âmbito. Portanto, qualquer que seja a interpretação que se possa atribuir aos rumos da democracia no Brasil pós- ditadura civil-militar, é inegável que a noção de direitos humanos (baseada principalmente na Declaração Universal de 1948) possui um papel importante na constituição do país até os dias de hoje.

Ao refletir sobre este importante documento, Adorno (2010) destaca que:

“A constituição de 88 afirma que a República Federativa do Brasil constitui um Estado democrático de direito, fundado além da soberania e da cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político. Sob o ponto de vista das relações internacionais, orienta-se por inúmeros preceitos inscritos na Declaração Universal de 1948, tais como: independência nacional, prevalência dos direitos humanos, autodeterminação dos povos, igualdade entre Estados, defesa da paz, repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e concessão de asilo político” (Adorno, 2010: 10).

Ainda de acordo com o autor, a Constituição atribui ao Estado, a tarefa de promover mediante políticas públicas, a universalização do acesso aos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais) e de elaborar e executar políticas que:

“assegurem a distribuição eqüitativa do direito à educação, à saúde, à habitação, ao transporte público, ao meio ambiente saudável, ao lazer e à livre produção cultural” (Adorno, 2010:10).

Contudo, apesar de assegurados em nossa Constituição, os direitos humanos em seus diferentes aspectos, não têm sido adequadamente difundidos e legitimados. Por isso nos preocupa como o conceito de direitos humanos tem sido construído e representado, uma vez que grande parcela da população, especialmente aquela que sofre mais diretamente as consequências de suas violações, nem sequer se reconhece como sujeito de direitos.

As primeiras eleições diretas para presidente do Brasil, desde 1960, tiveram como eleito Fernando Collor de Mello, que colocou em prática o projeto neoliberal que deu lugar às teses do Estado mínimo e do mercado como referente central da economia. Abria-se o quarto período identificado por Sader (2007), de hegemonia neoliberal, que se estende até hoje.

“Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas”. (Sader, 2007:76)

Com base na conjuntura histórica e na realidade atual brasileira pode-se afirmar que os direitos humanos, entre os quais aqueles que a Constituição de 88 enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para a grande parte dos brasileiros. A marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não-aplicação de dispositivos da Constituição. Isso foi agravado na década de noventa pela atitude do governo federal brasileiro, que adotou o neoliberalismo como guia político, econômico e social.

As lutas travadas pelo movimento social demonstram que a formulação dos direitos humanos traz em si mesma sua reformulação, de tal modo que os direitos conquistados se transformam na sustentação dos direitos a serem almejados.

“Se hoje o adversário já não são as ditaduras de tipo militar, continua sendo um sistema econômico mais preocupado com os que dele se beneficiam do que com a possibilidade, ainda não concretizada, de construir a justiça social requisito indispensável para a vigência da democracia e da paz. Para conquistá-los, será necessário que o movimento social compreenda as contradições da sociedade em que atua e lembre, que para ter direito, é preciso ter a cultura política necessária para realizar as ações indispensáveis para realizar o pretendido”. (Viola, 2007:130)

Entretanto, a sociedade brasileira está mudando, as camadas mais pobres da população estão adquirindo consciência de seus direitos e já

conseguiram avançar muito no sentido de sua organização. Nesta circunstância é um dado muito favorável ter uma Constituição que cria princípios e estabelece normas comprometendo o Brasil, sua sociedade e seu governo com a busca de uma nova forma de organização social, na qual a pessoa humana seja o primeiro dos valores.

1.3. Políticas públicas brasileiras no contexto da educação em direitos humanos

Em diálogo com o tópico acima, esta tese defende uma ideia de política pública que parta da sociedade, que traduza os desejos e objetivos de todos/as e que dialogue com os ideais de igualdade na diversidade. Entendemos que ao Estado, cabe garantir que esse desejo possa ser formulado, implementado e que de fato aconteça, sendo portanto um trabalho em conjunto. Dessa maneira, a participação da sociedade na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas é outro ponto essencial desse processo.

Portanto, nas próximas linhas deste tópico, nosso objetivo será apresentar as políticas públicas brasileiras relacionadas a direitos humanos e a educação em direitos humanos³¹, identificando os principais pontos dos processos de criação e implementação das mesmas originadas nas comunicações entre a sociedade civil e o governo.

Neste sentido, é necessário destacar alguns exemplos de documentos internacionais que de certa forma influenciaram os governos a situarem a temática em suas agendas. Conforme destaca Fortes (2010) a Conferência de Viena, realizada em 1993 pela Organização das Nações Unidas (em diante ONU) foi uma das principais iniciativas neste âmbito. Estabeleceu a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e incentivou os países membros a organizarem processos educacionais capazes de promover a compreensão dos direitos fundamentais do ser humano como forma eficaz para o enfrentamento das violações de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

³¹ Esta proposta educativa será amplamente discutida no capítulo 2.

O Brasil adiantou-se a muitos outros países respondendo a essa demanda com a criação de um Programa Nacional de Direitos Humanos (em diante PNDH) em primeira versão em 1996, segunda em 2002 e terceira em 2009. Em 2003, foi criada a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (em diante SDH/PR) e como resultado de importante mobilização da sociedade civil, também o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (em diante CNEDH). Este comitê elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (em diante PNEDH), com a intenção de orientar as políticas públicas brasileiras para essa temática. A versão final do PNEDH em 2006, estimulou a formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (em diante DNEDH) promulgada em 2012.

1.3.1. Contexto sócio-histórico da criação das políticas públicas em questão: PNDH, PNEDH e DNEDH

Mais uma vez há de se fazer menção a constituição de 1988 que trouxe o debate sobre as diferentes possibilidades de construção de políticas públicas para a sociedade brasileira. Muitos documentos e leis foram criados, guiados pela noção de direitos humanos que o Estado brasileiro adotou a partir da década de 80.

No que diz respeito as políticas públicas sobre o tema no Brasil, busca-se a construção de uma cultura dos direitos humanos. Portanto estas são entendidas desde uma dimensão formativa de sujeitos de direitos, visando potencializar a ação transformadora da sociedade.

Em relação ao apoio institucional do Estado brasileiro em ações educativas em direitos humanos, Tosi e Zenaide (2016), destacam que este se deu:

“através de programas e editais públicos, incentivando a fundamentação teórico-metodológica, a construção de diretrizes gerais, a produção de materiais educativos, a criação de estudos e pesquisas, a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos, a formação inicial e continuada através de cursos de graduação e pós-graduação” (Tosi e Zenaide, 2016: 184).

Partindo dessas linhas gerais buscaremos refletir sobre os avanços e desafios das políticas públicas brasileiras em EDH nos próximos parágrafos. Neste sentido a criação do PNDH e principalmente sua última

versão (2009), que possui relações mais diretas com a educação em direitos humanos, serão exploradas de forma breve afim de focalizarmos nossa discussão no PNEDH e nas DNEDH.

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

O PNDH-1 foi lançado em 1996 durante o governo FHC³², sendo o primeiro documento do tipo na América Latina e um dos primeiros do mundo a exemplo de Austrália, África do Sul e Filipinas. Seis anos depois, ainda no governo FHC, foi lançado o PNDH-2, resultado de revisão do primeiro programa à vista das críticas e recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos (1999). O PNDH-3 faz parte dessa mesma linha de orientação. Lançado em 2009 durante o governo Lula³³, trata-se de um aperfeiçoamento e ampliação do elenco de direitos humanos a serem protegidos e promovidos.

Uma breve comparação entre os PNDHs reforça ainda mais suas linhas de continuidade. Os programas são de natureza suprapartidária e buscam promover articulações entre os ministérios e seus mais distintos organismos e, sempre que possível entre os governos federais, estaduais e municipais. Também convocam alianças entre governos e ONGs.

O objetivo central dos documentos é traduzir direitos presentes tanto na Constituição como em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, com o intuito de reduzir as desigualdades sociais de todo o tipo e assegurar o exercício das liberdades civis e públicas. Adorno (2010) alerta para:

“As três edições incorporam, também, uma nova concepção de direitos humanos. Seguindo a orientação da Conferência Mundial de 1993, reconhece-se a indivisibilidade dos direitos humanos. Não são apenas direitos civis e políticos, mas também direitos econômicos, sociais, culturais e coletivos, o que é uma grande novidade na história social e política republicana no Brasil” (Adorno, 2010: 11).

Devemos ressaltar que, todas as versões resultam de consultas à sociedade civil, em praticamente todo o território nacional, tanto em formato

³² Fernando Henrique Cardoso foi duas vezes presidente da república (1994-2002). Seu mandato foi marcado por ações neoliberais onde a privatização de empresas nacionais e a redução de direitos sociais marcaram este período.

³³ Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) teve dois mandatos e seu governo foi marcado por melhorias sociais, alta popularidade e denúncias de crimes de corrupção.

de seminário para receber propostas e sugestões (PNDH-1), como através de Conferências Nacionais de Direitos Humanos (como nos PNDH 2 e 3). Igualmente, as três edições compreendem metas (de curto e médio prazos) com objetivos claros e precisos, afirmados em medidas e ações que se expandem em várias direções e com distintos alcances. Por fim, buscam conferir maior consistência e articulação às ações governamentais capazes de promover e garantir direitos.

Contudo, para a presente investigação, interessa identificar a presença da educação em direitos humanos nestes programas. Neste sentido sem dúvida, o PNDH-3 difere das versões anteriores já que aprofunda e amplia os direitos mencionados, insere diretamente a temática da EDH como um de seus eixos de trabalho e houve ainda maior participação da sociedade civil em sua elaboração.

“Comparado aos anteriores, é mais extenso e com organização distinta. Está estruturado em torno de seis eixos — interação democrática entre Estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em contexto de desigualdades sociais; segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; e direito à memória e à verdade” (Adorno, 2010: 15).

Ao adotar a *educação e cultura em direitos humanos* como um de seus eixos temáticos, fica claro o objetivo estratégico da implementação do PNEHDH (cuja a primeira versão já havia sido formulada em 2003). Segundo Fortes (2010), esta intenção pode ainda ser comprovada ao verificarmos que o eixo propõe questões como: a necessidade de inclusão da temática nas escolas de educação básica e em instituições formadoras, o incentivo a transversalidade e a transdisciplinaridade nas atividades acadêmicas do ensino superior e a necessidade de estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino.

Em relação ao eixo *direito à memória e à verdade*, chama a atenção a controversa polêmica³⁴ em torno da proposta de criação da Comissão Nacional da Verdade³⁵. Por considerarmos esse direito um dos elementos

³⁴ O artigo História e desventura: o 3o programa nacional de direitos humanos (Adorno, 2010) analisa em detalhes o PNDH-3 e a polêmica em torno da criação da Comissão da Verdade.

³⁵ Para maiores informações acessar a página *on line* <http://www.cnv.gov.br> e o artigo “Reflexões sobre a experiência das Comissões da Verdade no Brasil”, Dornelles (2016) in Revista Novamerica n.150.

fundamentais para o desenvolvimento da EDH sendo afirmado através da proposta em *Educar para o nunca mais* e da pedagogia da memória (Sacavino, 2013 e 2015) que discutiremos no segundo capítulo, essa iniciativa merece destaque.

Dentre os direitos à memória e à verdade podemos citar: o acesso aos arquivos da ditadura, o direito a saber o que se passou com aqueles que desapareceram ou foram mortos durante a mesma, e pela responsabilização daqueles que cometeram graves violações de direitos humanos durante o período.

“Foi neste contexto que o PNDH-3 propôs a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, composta de forma plural e suprapartidária, com mandatos e prazos definidos, para examinar as violações de direitos humanos praticadas no contexto da repressão política no período mencionado. O Programa ousou mais ao propor legislação de abrangência nacional proibindo que logradouros e prédios públicos recebam nomes de pessoas que praticaram crimes de lesa humanidade, bem como determinar a alteração de nomes que já tenham sido atribuídos” (Adorno, 2010: 17).

Nos países onde houve a chamada *justiça de transição*³⁶ em maior ou menor intensidade, tais como: Chile, Argentina e Uruguai, organizações como a *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* auxiliaram na abertura de processos penais em cortes civis, levando os autores à condenação e à prisão por penas longas. Nos mesmos países há uma expressiva criação de espaços de memória³⁷, cujos os objetivos relacionam-se a EDH naqueles países.

Os PNDH não possuem força de lei e inclusive algumas medidas dependem da legislação e de mudanças constitucionais. No entanto é indispensável reconhecer que houve uma preocupação do Estado brasileiro em criá-los:

“é a continuidade dessa política e a expressão concreta dos avanços democráticos alcançados nas últimas décadas, a fim de garantir um projeto educativo emancipatório, capaz de construir uma cultura de direitos humanos efetiva e com expressiva participação da sociedade civil” (Sousa, 2010: 238).

³⁶ Sobre este conceito ver o artigo “O que é justiça de transição?” – Lima (2012) Revista *Projeção, Direito e Sociedade*, vol.3 n.2.

³⁷ Museo de la memoria y los derechos humanos – Chile e Museo de la memoria (ex-Esma) – Argentina e outros... No Brasil, temos o Memorial da Resistência em São Paulo.

Por fim, é necessário salientar que a partir da criação do PNDH, foi pensado o PNEDH que focaliza temáticas específicas e que espera-se que sua execução se dará através das DNEDH. Ou seja, durante a construção de políticas públicas em educação em direitos humanos, há essa articulação. Essas relações são discutidas nos próximos parágrafos.

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Mais do que somente apresentar o plano, julgamos indispensável compreender parte do processo de criação do PNEDH³⁸ localizando suas origens nos movimentos pela redemocratização do país e nos trabalhos desenvolvidos por educadores, em ações específicas (que são detalhadas no próximo capítulo) coordenadas pelo movimento social e por setores do Estado.

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento histórico mais recente da elaboração do PNEDH, é fundamental destacar a influência da Conferência Mundial de Viena (1993), que aprovou as determinações do Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos e Democracia, adotado em Março de 1993, pelo Congresso Internacional para a Educação. Nesse contexto, a Resolução 51/1994 da ONU conclama os Estados:

“[...] a desarrollar programas y libros para la enseñanza de los derechos humanos en la educación primaria y secundaria [...] a que desarrollen planes de trabajo y a que consideren recursos para contribuir con los objetivos del decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos, tomando en cuenta el carácter multiétnico de muchas sociedades y las necesidades particulares de grupos tales como los niños, las mujeres, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas discapacitadas [...] a que brinden cooperación técnica y financiera, incluyendo medidas de apoyo para los programas de educación sobre los derechos humanos y la asignación de fondos para la realización de los objetivos del decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos” (ONU,1994:4).

Com relação ao sistema de ensino, a Resolução 49/184 de 6 de março de 1995, que proclama a Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2004):

“Insta a los organismos docentes gubernamentales y no gubernamentales a que intensifiquen sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de

³⁸ Este documento pode ser acessado no portal do MEC em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

educación en la esfera de los derechos humanos, como se recomienda en el Plan de Acción, en particular preparando y ejecutando planes nacionales para la educación en la matéria” (ONU, 1995:4).

Assim, cada Estado deveria assumir a elaboração de Planos de Ação em âmbitos nacional e local, envolvendo a participação de governos, as organizações intergovernamentais, as instituições de ensino, as associações profissionais e a sociedade civil. De acordo com Monteiro, Zenaide e Viola (2016), atendendo as recomendações das Nações Unidas, o governo brasileiro, através da SDH/PR, com base na Resolução 49/184, e das orientações da Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas –ONU (1995-2004) instituiu em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (em diante CNEDH), para elaborar, entre outras ações, o PNEDH com a participação da sociedade.

Ao descrever o processo de elaboração do PNEDH pelo CNEDH, Viola (2010), focaliza os pressupostos que a experiência acumulada pelo movimento social de direitos humanos considerava fundamental para a concepção de um instrumento normativo a ser construído. Trabalharemos com as ideias principais expostas pelo autor na publicação acima mencionada.

Em meados do ano de 2003, a SDH/PR cria o CNEDH composto por representantes do Estado e por especialistas na área da educação em direitos humanos³⁹ com a finalidade de construir um plano nacional que, ao mesmo tempo, articulasse a experiência acumulada desde a década de 1980 com as exigências das organizações internacionais.

Uma vez organizado e com prazos estipulados, o CNEDH procura estabelecer alguns conceitos fundamentais que pudessem orientar suas atividades e o próprio PNEDH. Tomam-se como pressupostos a Declaração Universal de 1948 e as experiências latino-americanas e brasileiras de educação em direitos humanos.

³⁹ Atualmente os membros do comitê são os seguintes: Aida Maria Monteiro Silva; Iradj Roberto Eghrari; Márcio Marques de Araújo; Margarida Bulhões Pedreira Genevois; Maria Nazaré Tavares Zenaide; Nair Heloisa Bicalho de Sousa; Ricardo Brisolla Balestreri; Roberto de Oliveira Monte; Sólon Eduardo Annes Viola; Vera Maria Ferrão Candau; um representante do MNDH, um representante da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados; dois representantes do Ministério da Educação; cinco representantes da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; um representante da UNESCO, um representante do FNDC, um representante da ANDHEP, um representante da ABONG. (Monteiro, Zenaide e Viola, 2016).

Viola (2010) ressalta que, para além da Declaração de 1948, o Comitê Nacional (CNEDH) assumiu pressupostos teóricos que a experiência acumulada considera fundamentais:

- 1- “a educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito a diferença e da construção da paz;
- 2- a construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
- 3- a educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como um sujeito de direitos;
- 4- a educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal;
- 5- o ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador e educando são sujeitos de direito, seres emancipados e construtores de autonomia” (Viola, 2010: 28).

Na elaboração do Plano Nacional, o Comitê depara-se com alguns dilemas. Destacamos dois como fundamentais: 1) como lidar com a falta de credibilidade no Estado sentida pela sociedade 2) como, metodologicamente, preservar a participação da sociedade e exigir do Estado a implementação das políticas propostas.

O primeiro dilema foi enfrentado a partir de uma postura autônoma dos especialistas vindos da sociedade civil e no estabelecimento de metas a serem alcançadas em curto, médio e longo prazo. Segundo Viola (2010):

“Mais do que com as utopias, o Comitê contava com os compromissos políticos, publicamente assumidos pelo Estado, de comprometer-se com os direitos humanos, com a recuperação da memória e com a produção da vida digna para todos e para cada um” (Viola, 2010: 29 e 30).

O segundo dilema, o da metodologia a ser usada na construção do PNEDH, foi enfrentado também através de dois movimentos:

“a) a recuperação da experiência da educação popular, de ouvir e de recolher os saberes e desejos da sociedade; b) o pressuposto de que um Plano Nacional é uma construção sócio-histórica inacabada e que a memória recuperada do passado orienta a ação presente para um projeto de transformação para o futuro” (Viola, 2010: 30).

Para divulgar, debater e recolher as contribuições para a revisão do PNEDH, foram realizados encontros estaduais, conforme a condição específica de cada Estado⁴⁰ e o uso de diferentes metodologias, que incluíram: audiências públicas, palestras, seminários, mesas-redondas e uma videoconferência de abrangência nacional.

Após a conclusão da última versão do plano em 2006, podemos afirmar que o PNEDH é um instrumento normativo que define diretrizes e princípios gerais e estabelece ações programáticas a serem alcançadas em cinco grandes áreas⁴¹:

“na educação básica,
no ensino superior,
na educação não formal,
na mídia e
na formação dos profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública” (Brasil, 2006).

O PNEDH define sua concepção de educação em direitos humanos enfatizando a multidimensionalidade como característica:

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

- a- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (Brasil, 2006: 17).

⁴⁰ A República Federativa do Brasil é composta por 26 Estados e 1 Distrito Federal (que contém a capital do país: Brasília).

⁴¹ Para problematizar as diferentes áreas que compõem o PNEDH, sugerimos a leitura do livro: Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos – Tavares e Silva (orgs.) Cortez Editora, 2010.

Por último, alguns dos desafios a serem enfrentados pelo PNEDH nos fazem refletir sobre sua real possibilidade no cotidiano. Enfatizamos aqueles relacionados a noção do que significa políticas públicas (que dependendo do contexto e dos atores sociais em questão pode variar muito), de seus limites de atuação e do próprio tema da educação em direitos humanos em uma sociedade marcada por privilégios sociais como a brasileira.

DCNEDH – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos

As DNEDH⁴² foram elaboradas a partir das reuniões do Conselho Nacional de Educação (em diante CNE) e de uma comissão interinstitucional⁴³ afim de orientar a prática e a funcionalidade da educação em direitos humanos em todos os setores da educação. Igualmente, as diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996).

Segundo Monteiro, Viola e Zenaide (2016), a proposta de Diretrizes fundamenta-se em documentos internacionais na área, tais como: “Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas” (1997); “Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2004); “Plano de Ação para a primeira fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2005); “Plano de Ação para a segunda fase (2014-2017) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2010).

Assim como os PNDH (1996, 2002 e 2009) e o PNEDH (2006) também houve a participação dos movimentos sociais no processo de elaboração das DNEDH através de consultas realizadas em audiências públicas e formulários eletrônicos, com espaços para sugestões, nas páginas *on line* do CNE, do MEC e da SDH.

⁴² DNEDH (Resolução CNE/CP n. 1), publicadas no Diário Oficial da União em 30 de maio de 2012 (Brasil, 2012). Os artigos que compõem as DNEDH podem ser vistos em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf> nas páginas 20-22.

⁴³ Composta por especialistas do tema e por representantes da SDH/PR; do CNEDH, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); da Secretaria de Educação Superior (SESU); da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), com objetivo de elaborar um documento preliminar para ser discutido com a sociedade.

São sete os princípios relacionados a EDH que orientam as diretrizes: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (Brasil – MEC e CNE, 2012).

Com o intuito de compreender os interesses contidos no discurso que orienta as DNEDH, buscaremos explicitar os significados dos princípios acima citados (Brasil - SDH/PR, 2013):

O princípio da dignidade humana coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, ou pelo menos levar em consideração, a promoção dos direitos humanos e da valorização da dignidade do homem.

A igualdade de direitos relaciona-se a orientação para a justiça social, que é muito além de tratar a todos como iguais. É dar a cada indivíduo a atenção e a importância que merece, percebendo suas necessidades individuais.

O reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, fala da existência da pluralidade de sujeitos orientando ao reconhecimento das diferenças de cada um, afim de construir um ambiente de valores igualitários.

A laicidade do Estado é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças.

O princípio da democracia na educação tangencia os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, e principalmente dos direitos humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional.

A transversalidade, vivência e globalidade levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos nas metodologias para a EDH. A globalidade indica o envolvimento completo dos atores da educação.

Por fim, o princípio da sustentabilidade socioambiental informa que a educação em direitos humanos deve incentivar o desenvolvimento

sustentável, visando o respeito ao meio ambiente e preservá-lo para as gerações vindouras.

Sobre a importância da criação das DNEDHs, o MEC e o CNE afirmam em sua homologação que:

“Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o país é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (SDH/PR Brasília, 2013: 2 e 3).

Ao concluirmos esse tópico, compreendemos a relevância da criação das DNEDHs a partir de seu importante papel na efetivação da educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro. Defendemos que a concretização da EDH deve-se adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras para que esse processo ocorra de forma integrada, com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam priorizadas.

1.4. Qual a percepção da sociedade brasileira sobre os direitos humanos nos últimos anos?

A compreensão de que os direitos humanos só podem ser entendidos desde o respeito à dignidade de todas e todos permanece em tensão com todo tipo de preconceito e com as discriminações dele decorrentes. Não é um processo fácil nem espontâneo perceber que somos iguais na diferença. A preocupação com essas dificuldades segundo Erasto (2010:9) indica que: “a consciência do *outro* como um igual precisa ser lembrada, reconhecida, aperfeiçoada a cada momento de nosso processo de permanente educação”.

Neste sentido é essencial refletirmos sobre os significados da percepção da sociedade brasileira em torno dos direitos humanos nos últimos anos. Conforme explicitamos na introdução deste capítulo, alguns

dos artigos sobre os resultados da pesquisa⁴⁴, *Direitos humanos percepções da opinião pública*, realizada em 2008 pela SDH/PR, nos ajudarão a ilustrar as impressões e o entendimento dos participantes da pesquisa sobre o tema. Segundo os pesquisadores envolvidos, essa experiência faz parte também do esforço da SDH/PR na utilização de metodologia de pesquisa, na construção de indicadores e no planejamento de políticas públicas.

Esse cenário, à primeira vista ambíguo, cujo movimento dos atores parece seguir em sentidos diferentes a depender da perspectiva com que o observamos, nos coloca um desafio importante e gera perguntas como estas feitas por Venturi (2010):

“Estamos no início de um processo de reversão das conquistas obtidas e, em poucas décadas, talvez antes mesmo de seu centenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) será letra morta? Ou os fatos que reforçam a identificação de uma tendência negativa, constituem retrocessos momentâneos e pontuais, sem potencial para aglutinar forças políticas com capacidade de reverter os avanços jurídicos e as lutas sociais pelos direitos afirmados na histórica Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) de 1948?” (Venturi, 2010:10)

Acreditamos que somente o tempo que cada processo histórico exige, será capaz de responder a essas perguntas. Por agora e o que nos interessa de fato é refletir sobre os resultados e artigos oriundos da pesquisa citada acima que apontam para a percepção da opinião pública brasileira sobre os direitos humanos sendo hoje predominantemente positiva, sobretudo no que diz respeito a consciência de direitos. Também as discriminações e preconceitos de toda ordem ainda são gravíssimos, porém estão em declínio⁴⁵. Os autores chegaram a essas conclusões fundamentalmente devido a força do surgimento de novos sujeitos políticos, que embora existissem desde sempre, não tinham visibilidade, identidade própria e reconhecimento.

⁴⁴ A publicação foi organizada por Gustavo Venturi que é professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP.

⁴⁵ Entretanto Venturi (2010) ressalta que: “A evidência dessa tendência, que não poderia ser extraída de uma única pesquisa, como a que é objeto deste livro, pode ser observada tomando-se em conjunto, entre outras, as pesquisas nacionais sobre discriminação de mulheres (2001) e de idosos (2006), sobre racismo (2003) e homofobia (2008), realizadas pela Fundação Perseu Abramo e publicadas pela Editora FPA, disponíveis em: www.fpabramo.org.br” Venturi (2010, p.15).

1.4.1. Retratos sobre o imaginário social dos direitos humanos no Brasil

A pesquisa “Percepções sobre os direitos humanos no Brasil” procurou captar como a população brasileira, com toda sua diversidade regional, racial e de classes sociais, vê a questão dos direitos humanos – quais direitos reconhece, quais prioriza, quais considera desrespeitados –, bem como sua opinião sobre políticas públicas a ela relacionadas, segundo Venturi (2010). O autor identifica que de modo sintético, pode-se afirmar que a maioria da população brasileira, embora mostre baixo grau de conhecimento dos direitos humanos em sua amplitude, tende:

“1- a reconhecer o caráter universalista dos direitos humanos e sua relevância para o bem comum; 2- a reivindicá- los, ainda quando não os nomeie como tais; e 3- a apoiar as políticas voltadas para sua promoção, sempre que propostas.

Em que pese a existência de contradições, particularmente em relação a políticas no campo da segurança pública, com o apoio simultâneo a propostas inspiradas em orientações antagônicas, de modo geral, os dados revelam que há uma prevalência do enfoque humanista entre as visões em disputa na formação da opinião pública” (Venturi, 2010:15).

A distância entre as ideias contraditórias ainda presentes no imaginário social a respeito dos direitos humanos demonstram que o trabalho é longo em termos de difusão e educação em direitos humanos, para transformar seu reconhecimento passivo quase uma mera constatação, em um reconhecimento explícito, ativo e consciente.

No entanto, Venturi (2010) salienta que com base na percepção majoritária de sua positividade, o contexto é favorável para o avanço do debate público, com vistas à sua afirmação e à realização de seu potencial emancipatório. Vejamos os principais resultados⁴⁶, identificados pelos autores:

Diante da pergunta aberta – Quando ouve falar em *cidadania*, qual é a primeira coisa que o/a sr/a. pensa? –, cerca de metade dos entrevistados (48%) deu respostas de algum modo abrangentes (“é ter direitos como cidadão”, “ter direitos e deveres”, “respeito ao ser humano”, dentre outras); 25% fizeram referências a direitos sociais (sobretudo “direito à saúde”, “à

⁴⁶ Para maiores detalhes ver quadro com perguntas, gráficos e dados quantitativos no anexo, ao final do livro e especialmente a compilação dos dados nas páginas 16-25.

educação”); 15% referências a direitos civis (“direito de ir e vir”, “ter segurança”); 6% referências a direitos políticos e 2% a direitos culturais ou ambientais (agrupados por serem pouco citados). Cerca de um quarto (23%) não soube responder.

“O conceito de *cidadania* remete os brasileiros majoritariamente a noções abrangentes e universalistas e, em segundo lugar, de modo mais específico, a direitos sociais e civis”(Venturi, 2010:16).

Sobre os *direitos que consideram mais importantes* – Como cidadão/ã, qual é o direito que o/a sr/a. considera mais importante? –, levando-se em conta a soma de até três citações espontâneas, 68% fizeram referências a direitos sociais (“saúde” 47%, “educação” 38%, “emprego” 26%); 53% a direitos civis (“ir e vir” 15%, direitos relacionados à segurança 12%, à liberdade de expressão 8%); 6% a direitos políticos e 3% a direitos culturais ou ambientais. Outras liberdades e direitos indefinidos somaram 8%; e 10% não souberam apontar um direito que consideram importante.

“O conceito de *direitos* está associado, sobretudo, a direitos sociais (saúde, educação, emprego) e civis (ir e vir, segurança, liberdade de expressão) e, secundariamente, a direitos políticos, sugerindo lacuna na cultura política cidadã” (Venturi, 2010:17).

Questionados o quanto consideram *respeitados atualmente no Brasil* cada um dos direitos que haviam citado como mais importantes, em seu conjunto, os direitos sociais foram considerados *totalmente respeitados* por 10%, *parcialmente respeitados* por 42% e *não respeitados* por 47%. De modo semelhante, os direitos individuais ou civis citados foram considerados *totalmente respeitados* por 12%; *parcialmente respeitados* por 40% e *não respeitados* por 47% – mas com destaque negativo para o “direito à segurança”, considerado *não respeitado* por 63%. Já os direitos políticos obtiveram avaliação menos negativa nesse aspecto, considerados *totalmente respeitados* por 37%, *parcialmente respeitados* por 40% e *não respeitados* por 24%.

“A percepção de que os *direitos* sociais e civis são *desrespeitados* – e, em menor escala, os políticos – é generalizada, com ênfase no direito à segurança dos cidadãos” (Venturi, 2010: 17).

Quanto ao *fator mais importante para que fossem garantidos os próprios direitos*, considerando a soma das menções (os três mais importantes, dentre nove estimulados), “o apoio da família” liderou (citado por 55%), seguido de “esforço pessoal” (49%), “políticas de governo” (44%) e “possibilidade de acesso à Justiça” (42%). Atrás ficaram “o apoio de amigos e conhecidos” e “as informações que recebe pela TV, rádio ou jornal” – ambos citados por 20% – “o apoio da igreja” e “o apoio de entidades assistenciais”, apontados por 19%. “Participar em associações ou em grupos organizados” foi citado por apenas 15%.

“As *políticas de governo* perdem para o *apoio da família* e para o *esforço pessoal* como fatores considerados relevantes para a garantia dos direitos de cidadania” (Venturi, 2010:18).

Perguntados sobre os principais lugares *onde mais aprenderam ou aprendem* sobre os direitos que destacaram como mais importantes, a resposta “em casa, com a família (parentes ou responsáveis)” foi a mais indicada entre 11 sugeridas (por 60%, considerando-se a soma de até três respostas). Em seguida vieram “na escola, com professores” (49%), “na TV, com apresentadores, novelas, jornais e outros” (39%) e “conversando pessoalmente com amigos ou amigas” (29%). “Na igreja, com padres ou pastores” e “no trabalho, com chefes ou colegas” empataram com 21%. As mídias “jornais impressos”, “rádio” e “internet” ficaram com 16%, 11% e 5% respectivamente. Os menos citados foram “participando de algum programa do governo” (3%) e “participando de alguma entidade, partido político ou outra organização social” (2%).

“A *família* lidera também como local privilegiado para o aprendizado dos direitos, seguida pela *escola* e pela exposição à *mídia*” (Venturi, 2010:18).

Os direitos humanos apareceram pela primeira vez na entrevista na forma de uma pergunta aberta, para respostas espontâneas (“quando o/a sr/a. *ouve falar em direitos humanos*, o que o/a sr/a. pensa?”). Nesse item, 58% dos respondentes remeteram ao campo dos direitos civis, como “direitos iguais para todos” (17%), “respeito aos direitos que temos/ cidadão

que somos/ o direito de ser cidadão” (11%), e demais referências como “direito de ir e vir” (5%), “de acesso à Justiça” (5%), dentre outros. Os entrevistados que se referiram aos direitos sociais somaram 31%, com destaques a direitos relacionados à saúde (16%), à educação (14%) e ao emprego (13%). Apenas 3% associaram direitos humanos aos direitos políticos; 20% deram respostas que tiveram uma característica mais de comentários sobre noções de direitos e das leis. Nesta categoria as mais relevantes foram “direitos que defendem bandidos/ deveriam acabar com o *habeas corpus*”, com 6%, e que “os direitos não são respeitados”, com 4%. Não souberam responder 14%.

“O conceito de *direitos humanos* está associado primeiramente a direitos civis e secundariamente a direitos sociais – quase não é relacionado a direitos políticos” (Venturi, 2010:20).

Os principais *direitos humanos protegidos pela Constituição* seriam os direitos civis (citados por 41%), com destaques para direitos da criança e do adolescente (9%), direito de ir e vir (9%) e direito à vida (8%); para 35% são direitos sociais (destaque para direitos relacionados à saúde (23%) e à educação (22%); e para 4% são direitos políticos. Não souberam ou não lembraram um direito constitucional 39% dos entrevistados.

“Um elevado contingente (dois em cada cinco) não sabe mencionar um direito humano assegurado pela Constituição” (Venturi, 2010:20).

Profissionais com inserção em diferentes áreas – mas tendo em comum em suas atuações o trato da temática dos direitos humanos - foram convidados a analisar os dados obtidos. Estimulados a explorar diferentes aspectos abordados na investigação, cada autor(a) enfrentou o desafio à luz das próprias experiências e preocupações sobre o tema.

Venturi (2010) afirma que a maioria encontrou e apontou contradições nas percepções sobre direitos humanos provenientes do público investigado. O resultado, rico pela própria diversidade das perspectivas adotadas, pode ser conferido nos capítulos⁴⁷ da publicação – e evidencia o

⁴⁷ Ao todo, a publicação originada através dos resultados da pesquisa possui 18 capítulos que abordam distintos temas sempre relacionados a direitos humanos, como por exemplo: criminalidade

quanto os dados admitem diferentes leituras. Destacamos os autores abaixo por acreditarmos que suas conclusões nos provocam diálogos mais próximos ao tema da presente tese.

Kehl (2010) no capítulo *Direitos humanos: a melhor tradição da modernidade*, aponta para a contradição entre de um lado, a discordância da maioria com a ideia de que é legítimo “que a polícia atire primeiro e pergunte depois” e, de outro, a concordância simultânea de parcela considerável com a proposição de que “bandido bom é bandido morto”. A autora destaca a inconsistência da perspectiva dos que, considerando-se distintos, admitem a violação de direitos do *outro* “radicalmente estranho”. Assinala ainda o paradoxo de se localizar na família, espaço privado por excelência, o lugar de garantia e aprendizado de direitos universais.

Sobre a falta de investigação dos mortos e desaparecidos políticos durante a ditadura militar, Bucci (2010) no texto *Procurados para sempre – memória, crianças, terrorismo e direitos humanos*, retoma a questão dos desaparecidos para salientar o desserviço que o silêncio sobre o tema presta para o avanço da democracia. O autor chama a atenção para o papel deficitário que os meios de comunicação ainda desempenham na difusão dos direitos e na promoção do debate sobre essas questões, na medida em que, com exceção de iniciativas pontuais na televisão, os demais meios ficam atrás de “conversa com amigos” e dos locais de trabalho e das igrejas como lugares em que os cidadãos dizem aprender sobre seus direitos.

No capítulo *Direitos políticos como direitos humanos*, Benevides (2010) problematiza o baixo entendimento dos direitos políticos como direitos humanos, sustentando a importância de seu reconhecimento como instrumento de garantia dos demais direitos. Avalia que os resultados obtidos expressam uma característica da cultura política brasileira, diante da dificuldade em efetivar a soberania popular por meio de maior associativismo, participação e mobilização.

Abordando a temática dos direitos humanos das crianças e adolescentes, Melo (2010) em *Direitos humanos de crianças e*

e segurança pública, tortura e desaparecimentos políticos, homossexuais e cidadania, mulheres, superação do racismo, educação em direitos humanos e emancipação, dentre outros.

adolescentes no Brasil: dilemas de um cenário cultural em transformação, destaca a contradição observada na pesquisa, pela qual a maioria da opinião pública valoriza simultaneamente, de um lado, a reintegração social de jovens em conflito com a lei, e de outro, apoia a redução da maioria penal. O autor considera que isso revela uma incompreensão sobre as alternativas para se lidar com a delinquência juvenil e aponta ainda, como outra expressão da incerteza do lugar de crianças e adolescentes em nossa sociedade, a concordância da maioria com a ideia de que “criança é para estudar, não para trabalhar”, simultaneamente, outra vez, com a concordância majoritária com a proposição de que “criança que trabalha desde cedo, quando cresce está mais preparada para a vida”.

Sposato (2010), por sua vez, ao tratar da questão entre direitos humanos e juventude, no capítulo *Juventude: da invisibilidade à redução da maioria penal*, identifica o problema do apoio majoritário da opinião pública à redução da maioria penal. A autora ressalta a relação destrutiva, em termos de negação de direitos, entre a invisibilidade da juventude na maior parte das políticas sociais e sua essencialização como criminosa – e portanto como alvo prioritário das políticas de segurança pública repressivas.

Na outra ponta, focando o campo dos direitos mais reconhecidos espontaneamente pela opinião pública – os direitos sociais – Lopes e Magalhães (2010) em *Saúde, direitos humanos e cidadania no Brasil abordam o direito à saúde*, líder do *ranking*. Sugerem a existência de um relativo descompasso entre, de um lado, a consciência e demanda por saúde como direito mais destacado e, de outro, o fato de que situações inerentes ao que entendemos por saúde em um contexto mais específico – como o direito das mulheres à não violência, a livre orientação sexual dos indivíduos e os direitos reprodutivos – são menos reconhecidas em sua importância, expressando baixa internalização da indivisibilidade dos direitos humanos, por parte da população. Na mesma linha, ressaltam a relação entre discriminação e exclusão como causas de vulnerabilidade e de riscos de adoecimento.

Nilcéia Freire (2010) destaca a importância das lutas feministas ao longo da história, como determinantes para o reconhecimento da igualdade de direitos entre mulheres e homens. No capítulo *Percepções sobre os direitos humanos das mulheres*, ressalta porém, o quanto há por fazer, na medida em que muitas vezes não há correspondência entre o declarado e o praticado.

A concordância da maioria com a frase que “homem que é homem divide igualmente todas as obrigações domésticas com sua mulher”, ou ainda a valorização quase absoluta da importância do combate à violência de gênero, por parte expressiva dos entrevistados são avanços significativos. Entretanto, por outro lado, a concordância de cerca de 1/4 (inclusive entre as mulheres) com a frase “o homem pode não saber porque está batendo, mas a mulher sabe porque está apanhando”, são claras evidências do descompasso entre discurso e realidade. A esse respeito, a autora enfatiza a importância da Lei Maria da Penha⁴⁸ e o trabalho da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres⁴⁹ – da Presidência da República (na época), no enfrentamento dessa questão e da resistência, captada mais uma vez nessa pesquisa, da maioria da opinião pública em reconhecer a descriminalização do aborto como uma política de saúde pública, diante da mortalidade materna decorrente de práticas clandestinas.

A importância da educação formal e não formal destinada a população sobre os direitos humanos é a questão enfatizada por Sousa (2010), em *Educação em direitos humanos e emancipação*. A partir de uma leitura geral dos dados, a autora ressalta a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) como síntese do avanço democrático pós-ditadura militar e como instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos no país.

⁴⁸ Denominação popular da Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.

⁴⁹ Criada em 2003, atualmente a secretaria está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (desde 2016).

Por fim, é necessário destacar que foi realizada em 2014⁵⁰, uma nova pesquisa *Direitos Humanos Percepções da Opinião Pública*. Apesar de mais recente, a investigação não foi priorizada aqui pois ainda não houve uma publicação baseada na análise de especialistas da área. No entanto, a nova pesquisa aponta para mudanças significativas de alguns resultados, como por exemplo, o conhecimento e percepções sobre cidadania e direitos com o aumento da percepção negativa sobre direitos humanos e o maior reconhecimento da importância dos direitos sociais em comparação com os outros.

⁵⁰ A apresentação dos dados da pesquisa pode ser vista em: <http://camp.org.br/files/2016/06/Apresentação-Pesq-Direitos-Humanos-EDHESCA-CAMP.pdf> Acessado em 9/01/2017.

Considerações finais

As idéias expostas neste capítulo buscaram apresentar a conjuntura histórica, política e cultural brasileira, relacionando-a a noção de direitos humanos presente neste contexto. Compreendemos o universo da pesquisa científica entremeado pela consistência teórica (que o rigor acadêmico exige) e o cotidiano social (que a realidade impõem) principalmente nas ciências sociais e dentro delas a educação. Portanto julgamos fundamental o esforço em fazer com que seja possível apreender e sentir essa complexa e muitas vezes contraditória realidade.

Além da própria noção intuitiva de dignidade humana base de toda sua construção, os direitos humanos são afirmados por tratados internacionais, pela constituição federal e pela legislação brasileira. Assim, seu conjunto deve ser compreendido e garantido a todo ser humano, sendo necessário no entanto, relacionar os “*meus*” direitos com a responsabilidade para com os direitos “*do outro*” Tosi e Zenaide (2016).

Concordamos com os autores acima citados, que salientam a pertinência das críticas em torno do conceito e que vêem nessa ação, uma possibilidade de debate e reformulação do mesmo. Para Tosi e Zenaide (2016), pode-se afirmar que o que define “*o que são direitos humanos*” não são as definições conceituais que podem e devem ser diversas e plurais, mas o sentido de pertença e de identificação a este campo acadêmico, à adesão a esta linguagem e o engajamento prático para a sua realização e implementação efetiva.

Conforme vimos, a concepção de direitos humanos a partir da qual este trabalho se situa, se aproxima da concepção histórico-crítica (que discutiremos com mais detalhe no próximo capítulo) que os entende em seu caráter político, ideológico e cultural, diferindo de uma visão meramente técnica e jurídica. Defendemos que os direitos humanos estejam associados à dignidade da pessoa humana e presentes em práticas libertadoras e emancipatórias, conferindo-lhes um caráter eminentemente transformador.

Em sintonia com Morgado (2001), rompemos também com a falsa dicotomia entre direitos individuais e direitos coletivos em relação ao

conjunto dos direitos humanos. Compreendemos que estes são multidimensionais e que buscam atender a demandas individuais, não individualistas, articulando-as com as questões sociais.

Portanto, a presença da democracia é essencial e interdependente ao conceito de direitos humanos, já que os mesmos constituem um componente fundamental para a afirmação dos processos democráticos. Entretanto, mesmo depois de formalmente reconhecidos, os direitos não alteram imediatamente a realidade. Um triste exemplo são as cotidianas relações sociais discriminatórias de ordem institucional praticadas por juízes, profissionais de saúde, educação e segurança que, de acordo com suas próprias constituições institucionais, deveriam tratar a todos os cidadãos com igual respeito.

Como já discutimos anteriormente, a história recente brasileira está marcada por um regime autoritário que, por cerca de 20 anos, instaurou uma política de violações sistemáticas à vida humana. Assim, podemos afirmar que a história dos direitos humanos no Brasil — de suas origens à contemporaneidade — ainda está por ser reconstruída.

Essa transição democrática aliada a neoliberalização, gera o que Sacavino (2009) chamou de cidadania de baixa intensidade. Por um lado, tem afirmado os direitos civis e políticos, especialmente em três dimensões: a participação nos processos eleitorais com o direito de eleger e ser eleito, o direito de livre associação e a liberdade de imprensa e expressão. Por outro lado porém, tem mercantilizado os direitos sociais, colocando-os na esfera do mercado, da privatização, igualando cidadania a consumo, excluindo dessa forma grandes contingentes de pessoas da esfera cidadã, do “*direito de ter direitos*” (Hannah Arendt).

Observando todo o panorama acima exposto, retorno a Benevides (2010: 95) e utilizo sua pergunta: “o que pode ser feito para mudar esse quadro, partindo-se da premissa de que a consolidação e a prática dos direitos políticos é condição para a democratização do Estado e da sociedade, inclusive para a garantia dos demais direitos”?

Nossa principal aposta é a promoção e o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos - EDH, foco do próximo capítulo, em todos os níveis

– do federal ao local – no âmbito do sistema de ensino (do fundamental ao superior) e nas várias formas de educação não formal.

Abordar o tema da educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar. Não o tomaremos no sentido estrito do ensino formal, porque um conceito como o de direitos humanos é elaborado e difundido por distintos canais – como já mencionamos. Compreendemos o ato de educar como um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão do mundo, de si mesmo e da interrelação entre os dois (Sader, 2007).

Por fim, para conquistar os direitos humanos efetivamente, será necessário que o movimento social compreenda as contradições da sociedade em que atua e relembre, que para ter direito, é preciso ter cultura política (Viola, 2007). Este é um dos pontos principais da EDH que defendemos. Especialmente no caso brasileiro que, para além das conquistas dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos, nos deparamos com outro desafio na medida em que seu adversário histórico é um sistema concentrador de renda.

Capítulo 2:
Origens, fundamentação teórica, concepções
pedagógicas e metodologia da Educação em
Direitos Humanos

Introdução ao capítulo

“Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história, e que tem diante de si o futuro, pressupõe atribuir a educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para essa transformação” (Viola, 2010: 22).

Inspirado pela citação acima, este capítulo busca conceituar a educação em direitos humanos no Brasil, através da pergunta: *o que significa educar em direitos humanos?*. Para respondê-la, optamos em primeiro, identificar como a EDH se desenvolveu ao longo dos anos para depois alcançarmos o que compreende sua fundamentação teórica, concepção pedagógica e metodologia.

Buscamos atingir o objetivo acima descrito, através dos trabalhos (artigos, teses e livros) de autores especialistas na área e posteriormente nos capítulos dedicados a empiria (5 e 6), relatando a experiência do nosso estudo de caso, a ONG NOVAMERICA.

2.1. Educação em Direitos Humanos: origens e desenvolvimento histórico

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”⁵¹

A educação em direitos humanos é, em essência, uma educação política. Sua origem na América Latina, se deu em países que a partir de meados da década de 60, viveram períodos ditatoriais e posteriormente a transição democrática nos anos 80 e 90. Dentre eles estão Argentina, Brasil, Chile, Uruguai, Peru, entre outros. Neste início e especial contexto, houve o que poderíamos chamar de “gérmen” da educação em direitos humanos, um ativismo político com ações e iniciativas muito influenciadas

⁵¹ Frase de Fernando Birri (cineasta argentino) que ficou famosa na fala de Eduardo Galeano (autor uruguaio).

pela concepção pedagógica e metodológica da educação popular proposta por Paulo Freire.

A principal intenção naquele momento era a denúncia, a resistência, mas ainda não havia um arcabouço teórico metodológico definido e o caráter mais jurídico dos direitos humanos era mais forte. A concepção pedagógica da educação em direitos humanos foi desenvolvida nas décadas posteriores. Ou seja, a EDH passa a existir quando começa a se organizar e a ter objetivos específicos e isso obviamente só poderia acontecer em um contexto democrático. Este é um processo em permanente construção, constituído por diferentes etapas articuladas e dependentes dos contextos sociais em questão.

O objetivo específico deste sub-capítulo é identificar o desenvolvimento histórico da educação em direitos humanos no Brasil. No entanto, ainda existe pouca produção acadêmica que sistematize este processo. Dentre os trabalhos realizados na área, Monteiro (2005) *apud* Candau e Sacavino (2008) identificou quatro fases do percurso realizado pela EDH principalmente nos anos 80 e 90. Esse estudo será um dos guias para essa sistematização no Brasil.

Primeira fase – Educação em direitos humanos como resistência e luta contra a ditadura militar

As ações dessa primeira fase tinham como objetivo denunciar a violação aos direitos humanos sofridas pelos presos políticos, vítimas da repressão e tortura, por parte do governo ditatorial. Igualmente, a proteção e a reconquista de direitos aliada a conscientização da necessidade de mudança da situação política do país eram os principais objetivos do trabalho educativo feito pelos movimentos sociais que trabalhavam na clandestinidade. Esse seria o primeiro movimento em direção ao que a partir de meados de 80, entendemos ser a educação em direitos humanos.

As atividades tinham o apoio e eram realizadas por profissionais da área artística, ligados à música, ao teatro, a literatura, assim como também da ala da Igreja Católica mais progressista, especialmente das Comissões de Justiça e Paz – particularmente a da Arquidiocese de São Paulo e do Rio de Janeiro–, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação

Brasileira de Imprensa (ABI), instituições científicas (a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras.

Candau e Sacavino (2008) sintetizam esta fase na seguinte afirmação:

“Falar de educação em/para os direitos humanos significa reconhecer a existência de intencionalidade, princípios, fundamentos teóricos-metodológicos, práticas que a configuram, que, a nosso juízo, ainda não existiam nesse período e que começam a ser configuradas a partir da segunda metade dos anos 1980 no Brasil e em outros países latino-americanos”. (Candau e Sacavino, 2008:69)

Segunda fase – Educação em direitos humanos e (re) democratização do país

Essa fase foi marcada pelo amadurecimento das iniciativas feitas pelas organizações da sociedade civil passando do ativismo dos direitos humanos (priorizado no momento anterior) para uma formação teórica consistente surgindo assim as primeiras experiências de educação em direitos humanos propriamente ditas. Durante o processo de transição política e de redemocratização do país, as organizações da sociedade civil lutaram pela reparação do Estado brasileiro, das violações e de sua responsabilização pelas mesmas. A intenção era a construção de uma nova cultura política e uma cidadania ativa profundamente atravessada pelo reconhecimento dos direitos humanos, indo além da transmissão destes em busca da conscientização dos mesmos. O aprofundamento teórico nas primeiras ações educativas em direitos humanos no Brasil foi destacado por Candau e Sacavino (2008):

“Em 1985, vários profissionais, principalmente da área de Direito, participaram como bolsistas do 3o Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (*em diante IIDH*), na Costa Rica. Esses profissionais eram oriundos de diferentes regiões do Brasil e, uma vez de volta ao país, constituíram um núcleo, coordenado por João Ricardo Dornelles, professor do Departamento de Ciências Jurídicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que deu origem às primeiras experiências de educação em direitos humanos no país” (Candau e Sacavino, 2008: 70).

Naquele momento de abertura política e experimentações em relação a construção do saber em torno da EDH, aconteceram diversas atividades como cursos, seminários, oficinas, encontros e mesas-redondas. Nesse sentido é fundamental ressaltar o apoio do IIDH a essas iniciativas, a atuação de secretarias estaduais e municipais de Justiça e Cidadania e Educação e também de algumas universidades, tanto no âmbito da graduação quanto de pós-graduação. A sociedade civil também participou ativamente deste processo através de sindicatos e organizações não-governamentais onde professores, líderes comunitários, associações de moradores e outros agentes sociais eram seus principais interlocutores. O “como fazer” a educação em direitos humanos começa a ser criado com a publicação de livros, cartilhas e outros materiais de apoio oriundos daquelas ações.

As autoras ressaltam que a partir dessa experiência, foram várias as iniciativas nesse período em que se procurou trabalhar numa perspectiva de construção de uma rede que, além dos trabalhos realizados em diferentes partes do país, estabelecesse relações também com organizações e profissionais de outros países do continente.

Magendzo (2008) também destaca a atuação do IIDH da Costa Rica, como formador e promotor de uma série de ações referentes aos direitos humanos e à educação na América Latina. Em relação aos organismos internacionais, é possível destacar a atuação da UNESCO.

De acordo com Morgado (2001) ainda neste período, as principais dificuldades enfrentadas pela educação em direitos humanos dizem respeito ao financiamento e à comunicação entre as diferentes instituições no continente. O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (em diante CEAAL) foi uma das organizações de maior incidência para o desenvolvimento dos trabalhos na época.

O Programa⁵² de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do CEAAL foi criado em 1983. Segundo Candau e Sacavino (1997) *apud* Morgado (2001), esta iniciativa caracterizou-se como um momento privilegiado de reflexão conceitual, construção de identidade e difusão de

⁵² Atualmente, Rede Latino-americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos.

uma nova perspectiva sobre o tema da educação em direitos humanos no contexto latino-americano que, até então encontrava-se em um estágio bastante inicial.

No final da década de 80, com os governos eleitos através de eleições diretas, as práticas educativas em direitos humanos no Brasil se fortalecem. Destacam-se algumas das experiências desse período mencionadas por Candau e Sacavino (2008), que apresentavam elementos comuns mas utilizavam enfoques, metodologias e materiais distintos:

- “O trabalho promovido pela Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, de 1986 a 1992, através de seu Projeto de Educação em Direitos Humanos⁵³ .
- Entre 1989 e 1992, o Projeto Educação em Direitos Humanos (mencionado acima) integrou o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) proposto pelo então secretário de Educação do Município de São Paulo, o educador Paulo Freire. Esse projeto trabalhava a educação em direitos humanos na perspectiva da educação libertadora e problematizadora freiriana, enfatizando a utilização de temas geradores e a perspectiva interdisciplinar;
- Entre 1987 a 1991, no segundo governo de Miguel Arraes no Estado de Pernambuco (na região nordeste do país), o Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e Conquista Coletiva da Cidadania. Pretendia incluir a rede pública estadual, transformar a escola e repensar o papel político-pedagógico dos educadores na perspectiva da conquista coletiva dos direitos humanos;
- No Estado do Paraná (sul do país) em 1987, o Centro Heleno Fragoso, desenvolveu atividades de educação em direitos humanos nas áreas periféricas e/ou junto a diferentes organizações da sociedade civil, na perspectiva da educação não-formal. Também na década de 90, no âmbito da educação formal e em parceria com a Coordenadoria de Direitos Humanos da Secretaria Estadual de Educação e Justiça, a mesma instituição promoveu um projeto dirigido aos docentes da Rede Pública Estadual;
- Os trabalhos promovidos na área de educação em direitos humanos pelo Movimento Justiça e Direitos Humanos (MJDH), sediado em Porto Alegre, a partir de 1987, tanto na perspectiva da educação não-formal, quanto em relação às redes de ensino público, municipal e estadual. Estes trabalhos foram desenvolvidos no município de Porto Alegre e em outros municípios do Estado do Rio Grande do Sul (região sul do país), envolvendo também escolas particulares;
- As diferentes atividades promovidas no Estado da Paraíba (região nordeste do país), tanto na educação não-formal como formal, a partir dos anos 1980 e até hoje, envolvendo a Universidade Federal da Paraíba, o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e diferentes organizações da sociedade civil” (Candau e Sacavino, 2008: 70 e 71).

É importante pontuar que foi no contexto de redemocratização que se ratificou a maioria dos instrumentos de proteção dos direitos humanos. No

⁵³ A criação deste projeto tem intensa relação com três movimentos distintos mas que ao final convergiram para um ponto comum. De um lado, Margarida Genevois, que, em viagem ao Uruguai e em contato com o Serpaj, conheceu o Projeto de Educação desenvolvido pelo jesuíta Luis Pérez Aguirre. De outro, Belisário dos Santos Júnior, que, por força de seus trabalhos na América Latina, entrou em contato com o IIDH, sediado na Costa Rica, em especial com Leticia Olguín. E, finalmente, Marco Antonio Rodrigues Barbosa, que contatou pessoalmente Paulo Freire, que se tornou um colaborador precioso e um interlocutor sempre presente.

plano político a Constituição Federal de 1988 (a *Constituição Cidadã* - já mencionada anteriormente) foi promulgada, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (1990). De acordo com Tavares (2013) foi igualmente nesse período que as políticas educacionais se articularam às políticas de direitos humanos, possibilitando o início do desenvolvimento das ações de EDH no país.

Em resumo, pode-se afirmar que a intenção principal nessa fase era passar da militância em direitos humanos para a construção de uma cultura vivida desde o cotidiano. Neste sentido, o fortalecimento da democracia na construção de cidadania ativa e participativa (e não apenas representativa) era um ponto-chave para as novas práticas sociais que surgiam. Por meio de um processo educativo que começava a se sistematizar, a educação em direitos humanos buscava afetar em profundidade as mentalidades, tornando conscientes os cidadãos de sua capacidade em interferir na realidade em que vivem.

Terceira fase – a ênfase na formulação de políticas públicas e na formação de educadores em direitos humanos

Monteiro (2005) apud Candau e Sacavino (2008) identifica dois momentos simultâneos na década de 90 em relação a educação em direitos humanos. De um lado houve a participação mais efetiva do Governo Federal tanto na formulação de políticas públicas como no incentivo a formação de militantes, promotores e educadores/as em direitos humanos. Por outro, intensificou-se ainda mais a atuação dos diversos movimentos sociais tanto na participação da formulação das políticas públicas junto ao Estado como realizando a formação em direitos humanos.

Sobre a formulação de políticas públicas em direitos humanos, o Programa Nacional de Direitos Humanos iniciado em 1996⁵⁴ junto com a criação da Secretaria de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça, são referências importantes da época para constatar o esforço do Estado brasileiro em legitimar a cultura dos direitos humanos tão desejada pelas diferentes instancias da sociedade.

⁵⁴ Esta foi a primeira versão do PNDH.

Novamente, há um movimento de expansão e difusão da EDH entre e nos países latinoamericanos. Foram criadas as Redes Nacionais de Educação em Direitos Humanos - no Brasil, Peru e Venezuela e também a Plataforma Latino-Americana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento em 1992 e de abrangência internacional. Morgado (2001) assinala que:

“Foram realizados congressos e reuniões, entre outros acontecimentos no âmbito latino-americano, como por exemplo: o 1º Congresso Brasileiro de Direitos Humanos e Cidadania, em 1997; a criação do boletim da Rede Peruana (1990); a criação da Comissão Nacional em Direitos Humanos na Venezuela, em 1994; a Incorporação dos direitos humanos ao currículo, na Argentina, Chile, Peru e Venezuela e outros” (Morgado, 2001: 30).

No Brasil, em meados da década de 90, houve uma tentativa de rearticulação entre os principais atores da década de 80 de diversas partes do país, após um pequeno período de dispersão. Como fruto desta rearticulação, em abril de 1995, foi fundada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – citada acima⁵⁵. Desde então esta instituição realizou e promoveu encontros regionais e nacionais e publicou vários boletins, conhecidos como Jornal da Rede. Seu objetivo era estimular e fortalecer ações nessa área.

Candau e Sacavino (2008), destacam que durante esse período também foram criadas algumas instituições e organizações não-governamentais⁵⁶ que permanecem até o momento presente, com incidência significativa e amplo reconhecimento pelos profissionais da área:

“DHNET – Rede de Direitos Humanos e Cultura, em 1995, com sede em Natal (Rio Grande do Norte), que desenvolve trabalhos de forma virtual e tem como objetivo fomentar uma nova cultura de respeito aos direitos humanos, através de ações de mobilização, produção de materiais audiovisuais e capacitação;
Novamerica⁵⁷ em 1991, com sede no Rio de Janeiro que promove um programa intitulado Direitos Humanos, Educação e Cidadania, que atua no âmbito da educação formal e não-formal, na formação continuada de professores/as das redes pública e privada de ensino, assim como lideranças

⁵⁵A Rede organizou, em maio de 1997 o “Iº Congresso de Educação em Direitos Humanos e Cidadania” na faculdade de Direito da USP em São Paulo e em agosto de 1998, o “Iº Encontro Norte e Nordeste de Educação em Direitos Humanos”, em Recife. Em novembro de 1998 foi realizado, no âmbito do PNDH, o Seminário “Aprendendo e Ensinando D.H.”, em João Pessoa e em novembro de 2000, o seminário “Educação em Direitos Humanos”, na Câmara dos Deputados, em Brasília. No entanto, atualmente não há registros de iniciativas desde o início dos anos 2000. Mais informações em: <http://dhnet.org.br/educar/redeedh/index.html>.

⁵⁶ <http://dhnet.org.br> <http://novamerica.org.br/home.asp> <http://www.acaoeducativa.org.br>.

⁵⁷ As ações da ONG NOVAMERICA no âmbito da formação de educadores em direitos humanos será detalhada no capítulo 5 desta tese.

comunitárias – promotores populares. Realiza também pesquisas nessa área, elabora diferentes tipos de materiais pedagógicos e promove, desde 1999, o Movimento de Educadores/ as em Direitos Humanos (MEDH). Essa organização participa de diferentes redes formadas por organizações de diferentes países do continente latino-americano sobre a temática; Ação Educativa com sede em São Paulo, fundada em 1994, com a missão de promover o direito à educação e os direitos da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Sua área de educação combina a atuação junto a escolas e programas educacionais à intervenção nas políticas públicas, principalmente, a sua exigibilidade”. Candau e Sacavino (2008: 73)

Uma outra característica marcante desta fase foi a formulação, por parte do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) para o Ensino Básico assinalando a posição tomada por parte do Governo Federal no cenário da educação em direitos humanos. Anterior e inspiradora dos PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB (1996), afirma no seu artigo 22 que a Educação Básica, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Essas ações fazem parte do movimento de reforma curricular, nos anos 90, fomentado por organismos internacionais e incorporado pelos diferentes países latino-americanos que assumem uma preocupação por uma educação para a democracia e os direitos humanos.

Em relação aos PCN's, sua importância reside em ser um documento de referência nacional para a educação básica e de ações políticas para o Ministério da Educação. A construção da cidadania é afirmada como um dos principais objetivos da prática educativa. Segundo, Brasília (1997)⁵⁸:

“O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (Brasília, 1997: 17).

É composto pelos seguintes temas transversais que devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Estes temas foram elaborados de acordo com os critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e

⁵⁸ ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pcn/05_08_temas_transversais.pdf Acessado em 19/09/16.

aprendizagem no ensino básico e favorecimento da compreensão da realidade e da participação social. Houve ainda, a sugestão para a introdução de temas locais. De acordo com o documento, os conteúdos não devem ser trabalhados como uma disciplina, mas sim como eixos transversais ao currículo escolar não sendo necessário a criação de novas disciplinas. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o debate sobre os temas propostos e a sua inserção no dia a dia escolar.

No período acima descrito mesmo com maior envolvimento do Governo Federal, especificamente na formulação de políticas públicas na educação básica, e das ações de formação ligadas ao movimento de educação em direitos humanos constituírem-se em avanços, a realidade cotidiana de violações de direitos na sociedade brasileira demonstra que ainda há uma grande distância entre teoria e prática em relação aos mesmos.

Quarta fase – Primeira década dos anos 2000: parcerias entre governo e organizações da sociedade civil, expansão e implementação de diferentes iniciativas

A última fase identificada por Monteiro (2005) *apud* Candau e Sacavino (2008) coloca em evidência a relação entre as esferas pública e da sociedade civil organizada. Há um maior diálogo e iniciativas entre ambas, evidentes através de seminários, cursos, palestras e fóruns realizados nas diferentes partes do país e organizados por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos.

No final da década de 90 e início dos anos 2000 o papel do ensino superior no processo de sistematização da EDH vai se ampliando. Algumas das principais propostas e experiências de cursos de direitos humanos e de educação em direitos humanos no âmbito dos cursos de graduação, pós-graduação, especialização e extensão universitária foram identificadas por Candau e Sacavino (2008):

“O curso de Especialização em Direitos Humanos, pós-graduação *lato sensu*, promovido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, criado em 1995. Esse curso, de caráter interdisciplinar, inclui um componente de educação em direitos humanos, e foi o primeiro dessa natureza realizado por uma universidade pública;

A introdução de disciplinas sobre educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura em geral e no curso de Pedagogia. Citamos como exemplos a experiência do Departamento de Educação da PUC-Rio, que foi um dos primeiros a introduzir a disciplina como eletiva no curso de Pedagogia e nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, assim como de iniciativas na mesma direção realizadas pela Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Pernambuco, entre outras;

A criação da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, os Direitos Humanos e Tolerância, em 1997, na Universidade de São Paulo, a primeira em língua portuguesa;

A fundação da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação – (ANDHEP), no ano de 2003. Sua finalidade principal é contribuir para a formação de uma comunidade de pesquisadores especializados em direitos humanos, seguindo o modelo de outras associações científicas similares. Possui uma área específica de educação em direitos humanos”. (Candau e Sacavino 2008: 76)

Em termos de educação básica, houve uma maior entrada das ONG's nas escolas ao desenvolverem projetos de EDH tanto com os estudantes como com a corpo docente. Em relação a formação continuada de professores/as percebe-se que esta era realizada através de parcerias entre instituições do governo, ONG's e universidades. Por meio de cursos, seminários, materiais pedagógicos e artigos acadêmicos, a capacitação era feita para que os professores/as estivessem aptos a trabalhar na escola temas específicos como: direitos ambientais, direito à saúde, direitos das crianças e adolescentes, direitos das mulheres, entre outros.

Sobre as experiências na área da educação não-formal, no que se refere a formação e produção de materiais, foram realizadas por diferentes organizações da sociedade civil. Destaca-se a atuação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH)⁵⁹, que também trabalhou em parceria com os órgãos governamentais, focalizando direitos específicos. Um exemplo dessas ações foi a formação dos policiais na área de direitos humanos, dado o aumento da violência no país.

Ainda no que diz respeito a educação não-formal, foram produzidas pelo governos (municipais, estaduais e federais) algumas campanhas educativas com temas como: desarmamento, violência urbana, violência

⁵⁹ O MNDH é um movimento organizado na Sociedade Civil, sem fins lucrativos, fundado em 1982, tendo como motivação principal a reação à violações sistematizadas (tanto de iniciativa pública quanto privada) de direitos básicos para a realização da dignidade humana. Se auto-define como um “movimento civil, ecumênico e suprapartidário, que congrega atualmente centenas de entidades que lutam na defesa e promoção dos direitos humanos, ao lado dos despossuídos e marginalizados, contribuindo para o avanço da luta social na perspectiva da construção de uma sociedade democrática, pluralista e libertadora, com base na história e na cultura de cada povo.” Acesso em 21/09/16 <http://www.dhnet.org.br/mndh/historia/origem.htm>.

doméstica, paz, racismo, trabalho infantil, turismo sexual e exploração de crianças e adolescentes, discriminação de gênero e sexual e racismo. Como a divulgação era feita na maioria das vezes por rádio e/ou televisão, conseguiam atingir um grande número de pessoas.

Durante este período algumas políticas públicas relacionadas direta e indiretamente a educação em direitos humanos foram elaboradas. Destacam-se: a Lei 10.639 de 2003⁶⁰, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e a elaboração do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade⁶¹, ambas dirigidas a educação básica.

No mesmo contexto, é importante salientar a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH⁶² em 2003 pelo Governo Federal através da Secretaria de Direitos Humanos. Este comitê, composto por diversos especialistas da área, tem como prioridade a formulação e implementação de políticas públicas relacionadas à educação em direitos humanos. Dentre as principais finalidades atribuídas ao CNEDH naquele momento, destaca-se a elaboração da primeira versão do PNEDH⁶³. Sem dúvida, a implementação deste plano tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

Sendo assim a grande marca desta fase (início dos anos 2000) é a ampliação das experiências promovidas tanto pela sociedade civil

⁶⁰ A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394 / 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a "História e Cultura Afro-Brasileira". Exige outras providências, como incluir o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". O parágrafo primeiro afirma que: "O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". No segundo parágrafo consta que: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras". Acessado em 20/09/16 <http://ceved.org.br/biblioteca/historia-cultura-afro-brasileira-lei-n-10639-2003-um-desafio-para-educacao-fisica-escolar/>.

⁶¹ Esse programa foi promovido pelo Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos em 2004 com o objetivo de "aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral da comunidade escolar e está voltado para os alunos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do país". BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ética e Cidadania. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2004.

⁶² Outra grande conquista do CNEDH foi sua atuação para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado pelo Ministério da Educação com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

⁶³ O PNEDH já foi discutido no capítulo 1 desta tese.

organizada como pelo Governo Federal. Mais importante do que a promoção de políticas públicas orientadas pela temática da EDH é a maior participação dos movimentos sociais na formulação destas. Essa “legitimação” por parte da sociedade civil organizada é fundamental e demonstra importantes avanços no fortalecimento da democracia no país.

No entanto, ainda é longo o processo de incorporação real, dos documentos anteriormente mencionados. Tanto na aplicação da justiça pelas diversas instituições existentes, quanto nos processos educativos (formação inicial e continuada de professores, sistema curricular de ensino, educação formal (básica e superior) e não-formal) a presença no cotidiano das ações estipuladas nas leis, planos, programas e diretrizes ainda é pequena. Para Sacavino (2008):

“A sociedade brasileira está profundamente marcada pelo autoritarismo e pela lógica do apadrinhamento e do privilégio. Criar condições que permitam afetar as mentalidades e favorecer processos para o desenvolvimento de uma cultura permeada pelos direitos humanos é ainda um grande desafio. Sem dúvida a educação, tanto no âmbito formal como no não-formal, é um elemento importante para a construção de sujeitos que internalizem e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas” (Sacavino, 2008: 234).

Todo o caminho percorrido até aqui serviu para traçar em linhas gerais o desenvolvimento histórico da educação em direitos humanos no cenário brasileiro. O recorte em fases e de contexto se faz necessário pois é essa realidade específica que vai determinar as escolhas, a fundamentação teórica e a metodologia da educação em direitos humanos no Brasil. Estes serão os tópicos explorados nas próximas partes deste capítulo.

2.2. Fundamentação teórica da educação em direitos humanos

Ao discutirmos a trajetória histórica da educação em direitos humanos no Brasil pudemos comprovar que esta é uma afirmativa que vem se consolidando. Ao mesmo tempo, identifica-se a presença desta temática nos âmbitos das políticas públicas e nas iniciativas por parte da sociedade civil.

No entanto, Candau e Sacavino (2010) fazem uma importante ressalva ao descompasso presente nos estudos (tanto no plano internacional quanto nacional) sobre a problemática dos direitos humanos atualmente e o aprofundamento teórico-metodológico das práticas de educação em direitos humanos.

De acordo com as autoras, em geral falta uma maior reflexão sobre em que consiste a educação referente a esta temática. Essa ausência pode gerar na prática, uma educação reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos. Por isso é essencial problematizar a questão e definir abertamente, qual a noção de direitos humanos que se quer trabalhar.

Daí vem o objetivo deste sub-capítulo ao buscar respostas a pergunta: o que define a educação em direitos humanos? Para tal se colocará em evidência os principais autores que se dedicaram a conceituar esta proposta educativa na América Latina e por último, será exposta a concepção defendida pela presente tese.

Aguirre⁶⁴ (1986), educador uruguaio pioneiro da educação em direitos humanos no continente latino-americano, se perguntava:

“(...) é realista tentar educar para os direitos humanos? Têm-se ensaiado diversas respostas sobre esse tipo de questão na busca do aperfeiçoamento do ser humano e das sociedades. (...) Permanência e ruptura, ordem e mudança criativa serão sempre dimensões dialéticas dos genuínos processos educativos em direitos humanos (...) A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade” (Aguirre, 1986: 30).

Fazendo uma revisão das diferentes formas de leitura dos direitos humanos no continente, Silvia Fernández (1989) *apud* Candau e Sacavino (2013), uma das iniciadoras do trabalho de educação em direitos humanos no Chile, propõe quatro formas de aproximação:

1. os direitos humanos entendidos como instâncias protetoras da dignidade humana, o que implica trabalhar por garantias jurídicas que tornem possível o respeito a eles;

⁶⁴ Luis Pérez Aguirre (1941-2001) – Educador e membro fundador do Serpaj Uruguay (Servicio Paz y Justicia en Uruguay). Dedicou sua vida a defesa dos direitos humanos.

2. os direitos humanos vistos a partir do prisma da ideologia da solidariedade: são os direitos dos pobres e oprimidos na tradição de Bartolomé de Las Casas;
3. os direitos humanos como consciência ética centrada no valor da dignidade humana;
4. os direitos humanos como instância crítica da convivência humana. A partir deles é possível questionar a violência, a injustiça e o formalismo das instituições.

Magendzo (2000)⁶⁵, autor chileno e um dos pioneiros do tema no continente defende como principal objetivo da educação em direitos humanos: a formação de sujeitos de direitos. Alcançado através de um processo de empoderamento que visa contribuir para a transformação das estruturas de injustiça que ainda persistem em nossas sociedades, onde a pobreza crônica é a manifestação mais severa.

Mujica⁶⁶ (2001), do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), afirma que:

“educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos” (Mujica, 2001: 5).

O IIDH-Costa Rica em seu segundo informe (2003), considera:

“a educação em direitos humanos como um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional” (IIDH-Costa Rica, 2003: 12).

Ao refletir sobre a proposta da educação em direitos humanos enfatizada pelos autores acima citados e compreendendo-a principalmente

⁶⁵ Abraham Magendzo Kolstrein é professor de Estado e Educação e orientador educacional da Universidade do Chile. É diretor acadêmico do Doutorado em Educação, coordenador da Cátedra UNESCO em Educação em Direitos Humanos e coordenador da equipe de Currículo da Universidade Academia de Humanismo Cristiano. É um dos autores mais citados em trabalhos sobre EDH na América Latina. Participa de várias instituições sobre EDH e desde 2015 faz parte do Conselho Consultivo do INDH (Instituto Nacional de Derechos Humanos – Chile).

⁶⁶ Rosa Maria Mujica é autora de trabalhos relacionados a EDH, metodologias e experiências de formação no âmbito da educação formal nesta área.

desde aquele período histórico (final da década de 80, início de 90 e anos 2000), é possível afirmar que mesmo em contextos sociais distintos, as bases do conceito de EDH possuem elementos comuns aos diferentes países latinoamericanos.

A educação em direitos humanos é um processo intencional onde a aquisição de conhecimentos para afirmar e reivindicar os próprios direitos (individuais e coletivos) acontece através do empoderamento dos sujeitos envolvidos. Partindo da visão de direitos humanos como garantia da dignidade humana e também como instrumento jurídico, o questionamento e posterior transformação da realidade se faz possível.

Também, esta perspectiva educativa é vista como um direito que implica a obrigação do Estado em assegurar uma prática de ensino e aprendizagem consciente em direitos humanos. No entanto, há de se aceitar que a EDH possui dimensões dialéticas muitas vezes complexas, mas necessárias para que esta seja uma proposta educativa consciente e real.

Ao pensarmos sobre o sentido da educação em direitos humanos, a formação de sujeitos de direito, estabelecer certa relação com a educação para a cidadania se faz necessário. No entanto é fundamental clarificar não só a relação que pode existir entre ambas⁶⁷, mas principalmente no que as difere. Neste sentido, Carbonari (2016) propõe uma interessante provocação ao pensarmos no que não é a EDH e suas diferenças entre outras propostas educativas.

Os motivos que levam a educar em direitos humanos são os mesmos que poderiam levar a educar para a cidadania, para os valores e para a paz. Sim, educar para a cidadania, para os valores e para a paz se constituem em tarefas fundamentais da educação em geral. Porém concordamos com o autor, ao afirmar que:

“Mas, formar para a cidadania pode ser restritivo: pois implica na educação para o conhecimento e o exercício dos direitos existentes e para a contraprestação dos deveres por eles exigidos, como que formando para a inserção na ordem social, jurídica e política disponível.

⁶⁷ A relação entre a Educação para a Cidadania e a Educação em Direitos Humanos expressa em documentos como Declaración de la UNESCO y la Carta del Consejo de Europa será abordada novamente no capítulo 3.

Formar em valores constitui-se também em tarefa fundamental, mas dado que valores e vida moral são construções históricas, fazer este tipo de formação poderia ser confundido com a inserção na vida moral hegemônica que, nem sempre é protetora dos direitos. A formação deste tipo também corre o risco de ser unilateral por descuidar de outras dimensões fundamentais da vida do sujeito de direitos.

Por fim, educar para a paz é também tarefa fundamental, mas confundi-la com educação em direitos humanos é não reconhecer que a paz é a combinação de uma vida vivida com direitos, supondo, portanto, os direitos humanos e não reduzindo os direitos humanos a ela” (Carbonari, 2016: 102 e 103).

Assim, quaisquer destas formas de educação são essenciais, mas do nosso ponto de vista são insuficientes para dar conta do significado de educar em direitos humanos. No que diz respeito a educação para a cidadania, a compreendemos como um dos caminhos para o empoderamento dos diversos atores sociais, sem dúvida muito importante. Contudo, acreditamos que através da EDH necessariamente se educa para a cidadania (sendo esta uma condição) mas através da educação para a cidadania não se dá obrigatoriamente a educação em direitos humanos. Esta pesquisa considera que a EDH é mais abrangente e toca essencialmente na função política, que educadores e educandos possuem tendo como referencial a dignidade humana. Também defendemos que é necessário ir além, contestando e problematizando os direitos existentes, criando novos direitos que abarquem as demandas de uma sociedade *outra*. Especialmente em contextos latino-americanos e especificamente, no caso em questão, o Brasil, ainda a educação para a cidadania, possui uma carga bastante relacionada ao Estado autoritário que vivenciamos durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985).

Na primeira parte do trabalho anteriormente mencionado, Candau e Sacavino (2010) buscaram problematizar a própria expressão *educar em direitos humanos*⁶⁸. Como ponto de partida, destacaram alguns trabalhos de diferentes autores da América Latina e de outros continentes de especial relevância na discussão dessa questão. A seguir identifica-se as principais idéias expostas por elas que nos ajudaram a construir um quadro teórico sobre o tema.

⁶⁸ Para o aprofundamento desta discussão ver as páginas 113 a 126 do texto *Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias* do livro *Direitos Humanos na Educação em Superior-Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*.

Flowers (2004)⁶⁹ observava que faltava à época, uma definição clara e uma base teórica assumida de modo consensual sobre a EDH. A autora distingue três tipos de definições de EDH de acordo com os atores sociais envolvidos:

- agências governamentais (incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela).
- organizações não governamentais (ONGs)
- intelectuais universitários e educadores

As definições governamentais tinham ênfase na valorização de objetivos e resultados, especialmente aqueles que preservavam a ordem e o próprio Estado. Elaboradas por diplomatas e especialistas da área jurídica, essas definições enfatizavam o aspecto “*direitos*” dos direitos humanos. É frequente encontrar nesses documentos expressões que relacionavam a educação em direitos humanos com a promoção da paz, a coesão e a ordem social, em oposição a comportamentos e atitudes perturbadoras dessa mesma ordem. Esse enfoque enfatiza também a aprendizagem sobre instrumentos internacionais, produtos de negociações entre Estados e instituições intergovernamentais. Indicam com frequência que é responsabilidade dos governos tomar providências para que a educação em direitos humanos seja realizada adequadamente. Em geral, parece sugerir que o valor da educação em direitos humanos baseia-se em sua instrumentalidade estratégica para a coesão social.

Já as definições formuladas pelas ONGs, enfatizam também resultados, porém com enfoques distintos. Abordam a EDH como ferramenta para a transformação social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do poder do Estado e em alguns casos, para permitir que o povo alcance o poder do Estado. Nesse sentido, afirma Flowers, as ONGs se comprometem e reforçam o aspecto “*educação*” da educação em direitos humanos. Enfatizam a aprendizagem para analisar e eliminar as

⁶⁹ Nancy Flowers é consultora na área de direitos humanos, com ampla experiência de trabalho tanto em ONGs como atividades relacionadas a governos e agências internacionais. Possui vasta produção acadêmica sobre educação em direitos humanos.

condições que produzem realidades como pobreza, desigualdades sistemáticas de poder e oportunidades. No entanto para a autora, a realidade apresenta uma tensão importante para o desenvolvimento da educação em direitos humanos já que deve ser articulada às possibilidades reais de ação.

Nas definições de EDH feitas por educadores e intelectuais, a ênfase está nos valores que constroem os processos de educação em direitos humanos. Este tipo de educação é entendida como um modelo ético de aplicação universal. Segundo a autora, percebe-se que esse grupo tende a considerar os direitos humanos como um sistema de valores que tem origem em necessidades humanas e se aplicam a toda a humanidade. Assim, a palavra que tem maior importância na expressão educação em direitos humanos é o *“humano”*.

Candau e Sacavino (2010) ressaltam que o enfoque e a classificação de Flowers são didaticamente interessantes para a aproximação ao tema, mas ao mesmo tempo apresentam limites por seu excessivo esquematismo. Segundo as autoras:

“Tendo presente a evolução dessa temática nas últimas décadas, as ações não tem sido tão individualizadas. Os diferentes atores sociais mudam de papel continuamente e interagem entre si. Uma característica desse contexto e dessas políticas, tem sido as ações conjuntas entre a esfera governamental e a sociedade civil, abrangendo muitas vezes agências de caráter internacional, governos, ONGs, educadores e intelectuais em parceria. Essa configuração de atores varia segundo a orientação político-ideológica dos diferentes governos” (Candau e Sacavino, 2010: 119).

Outro trabalho destacado por Candau e Sacavino (2010) foi o desenvolvido pelo professor Fritzsche (2004)⁷⁰ nas suas 15 teses sobre o que significa a EDH. Os elementos mais relevantes do enfoque que ele propõem são:

“A educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos;
Objetivando tornar realidade a educação em direitos humanos, deve-se trabalhar para que ela ocupe um lugar central no ensino, como uma temática

⁷⁰Peter Fritzscher é professor de Ciência Política e responsável pela Cátedra Unesco sobre educação em direitos humanos na Universidade de Magdeburg (Alemanha). É membro ativo de várias associações que trabalham questões relativas à formação para a cidadania, estudos interculturais, anti-semitismo, preconceito e intolerância. Possui ampla produção acadêmica nessas áreas.

interdisciplinar e transversal fundamentada numa teoria educacional, apoiando-as com as novas tecnologias e avaliando suas práticas;
A educação em direitos humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa dos direitos humanos dos outros. É absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e outros documentos jurídicos;
A educação em direitos humanos e o ensino da tolerância caminham de mãos dadas. O objetivo é relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diferenças. A educação em direitos humanos não pode ser reduzida à aprendizagem sobre democracia, mesmo esta seja a forma mais favorável à afirmação deles;
A educação em direitos humanos deve transmitir as histórias de sucesso, o poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento.
No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola” (Candau e Sacavino, 2010: 119 e 120).

O trabalho desenvolvido por Fritzche (2004) em relação à conceitualização da EDH assume uma perspectiva abrangente e multidimensional e levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença, a importância da educação em direitos humanos para a construção democrática, o ensino dos direitos humanos na educação formal e a multiplicidade de sujeitos destinatários de seus processos.

A partir das distintas contribuições dos autores aqui expostas e principalmente, de acordo com o contexto brasileiro e o desenvolvimento histórico da educação em direitos humanos, podemos traçar os elementos ou nas palavras dos autores, as ideias – força, (Magendzo, 2008) para a educação em direitos humanos na atualidade e que este trabalho investigativo defende.

Segundo Sacavino (2009), a polissemia da expressão educação em direitos humanos pode ser assim definida:

“Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas” (Sacavino, 2009: 240).

Em sintonia com os enfoques histórico – críticos descritos pela autora e em diálogo com o desenvolvimento histórico da EDH é correto afirmar

que uma das especificidades desta proposta educativa é que sua fundamentação teórica surgiu da ação, ou seja, a prática ajudou a construir a teoria. Daí é essencial seguir trabalhando o marco conceitual que sustenta a EDH. Há de se continuar fazendo a ação, mas a reflexão teórica em torno dos distintos contextos, precisa ser um objetivo a ser alcançado para que a EDH esteja afinada com a realidade.

Sobre sua intencionalidade, a função política desta proposta é sua principal marca. O propósito de empoderar politicamente todos os membros da sociedade para que estes se convertam em sujeitos de direito e possam cumprir as demandas e fazer as exigências sobre seus próprios direitos e os dos outros é entendido como *fazer política na prática* e não só representativa.

Outra questão importante vem do próprio nome, educação em direitos humanos. Ao nomearmos essa educação, fazemos referência a sua história, as experiências vividas, as emoções e assim portanto cria-se uma identidade própria. No entanto, isso gera tensões e conflitos especialmente com parte da sociedade que não quer esse tipo de proposta educativa.

É necessário também contrapor a crítica que a EDH não tem qualquer especificidade e, por isso, *“tudo cabe na educação em direitos humanos”*. Esta postura parte da premissa que a diversidade e a extensão dos temas que podem ser trabalhados, aliada ao intencional movimento de ir além do aspecto mais jurídico dos direitos humanos, os transforma num grande “guarda-chuva” para todo tipo de ação pedagógica neste âmbito. Segundo Carbonari (2016):

“É verdade que direitos humanos têm conteúdos abertos e abrangentes e que são pouco afeitos à exatidão. No entanto, deduzir que atividades de extensão como as que são feitas na orientação jurídica ou no atendimento de demandas da população no campo penal ou cível, por exemplo, por si só são imediatamente ações em EDH é trabalhar numa perspectiva redutiva dos direitos humanos. O acesso à justiça é um direito humano, mas nem todas as práticas de promoção do acesso à justiça são práticas de educação em direitos humanos” (Carbonari, 2016: 103).

Portanto, a questão diferenciadora fundamental está no alcance destas ações no sentido de formar sujeitos de direitos. Candau (2005) aponta alguns elementos que ajudam a delinear o marco teórico da

educação em direitos humanos e que devem ser entendidos em consonância com os demais autores críticos anteriormente citados.

“A visão integral dos direitos;
Uma educação para o *nunca mais*;
O desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais;
A promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados” (Candau, 2005: 7-8).

No que diz respeito a visão integral dos direitos, a autora salienta que estes devem ir além do pensamento neoliberal que coloca o enfoque nos direitos civis, individuais e políticos. Devemos analisá-los em sua globalidade e interdependência aos direitos econômicos, sociais e culturais, assim como os chamados “novos” direitos: os ambientais e tecnológicos.

Sobre a educação para o *nunca mais* – sua principal contribuição é promover a importância da memória em lugar do esquecimento. Propõe quebrar a cultura do silêncio, invisibilidade e impunidade presente na maioria dos países latino-americanos. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, escravidões e ditaduras. Implica saber reler a história com outros olhares a fim de construir sociedades democráticas através da afirmação da justiça, esperança e compromisso com a cidadania.

Para alcançar a formação de sujeitos de direitos, propõe articular a dimensão ética com a político-social dos direitos humanos. Visa reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, o direito da igualdade (presente na esfera jurídica e política) e transportá-lo para as diversas esferas da sociedade. É essencial a conscientização do que significa ser sujeito de direitos pois significa também poder desenvolver, na ação e na construção de cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os da diferença, assim como os direitos individuais com os coletivos.

A promoção do empoderamento individual e coletivo supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram silenciados, dominados e excluídos da vida cotidiana e dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

De acordo com Sacavino, (2000) o empoderamento tem duas dimensões que estão intimamente relacionadas: a pessoal e a social.

“A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades. Já a dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença” (Sacavino, 2000: 27).

Por fim, acredita-se que a fundamentação teórica da educação em direitos humanos por nós defendida está representada em linhas gerais neste sub-capítulo. Entretanto a discussão sobre esse marco teórico não se esgota neste espaço sendo transversal as demais partes do trabalho de pesquisa.

2.3. Princípios pedagógicos da educação em direitos humanos

Ao se falar em educação em direitos humanos, parece óbvio que há de se explicitar qual é a concepção pedagógica escolhida. Torná-la explícita nem sempre é fácil. Dois princípios ajudam a nortear o sentido de se educar em direitos humanos. O primeiro, demanda clarificar a perspectiva de direitos humanos que se quer promover e desde aí, propor a concepção pedagógica que está mais afinada a ela. O segundo, exige ir além da posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre direitos humanos que necessariamente essa educação atinge seu objetivo (Candau, 2013).

De igual maneira, as estratégias metodológicas (que serão abordadas na próxima parte deste capítulo) devem estar relacionadas tanto a noção de direitos humanos como a concepção pedagógica a ser trabalhada desde e para uma sociedade que vive um momento histórico concreto. Conforme já foi discutido anteriormente, a EDH se faz no dia a dia, tem intencionalidades e especificidades que traduzem e dialogam com a realidade onde se quer atuar.

Este trabalho entende que a concepção pedagógica que mais se relaciona a fundamentação teórica da educação em direitos humanos aqui defendida é aquela referida a pedagogia crítica.

A pedagogia crítica entende os espaços educativos como espaços de negociação, disputa e transformação da realidade. Neste sentido, não percebe a escola apenas como um lugar de reprodução das desigualdades

sociais, mas sim como um lugar de luta política onde educadores e educandos, através principalmente de suas experiências pessoais, são os principais atores sociais.

Segundo McLaren (1997), um dos autores referência na atualidade, esta teoria pedagógica não é homogênea: ela incorpora contribuições teóricas da Escola de Frankfurt⁷¹, as teorias da reprodução de Bourdieu, as análises de Gramsci e Foucault e sobretudo a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Não é portanto, uma teoria que se pretende pronta e acabada e deve ser pensada no plural:

“... ela [a pedagogia crítica] é, na verdade, um movimento que não professa nenhum guru ou “mestres intérpretes”. É importante ressaltar que não existe uma pedagogia crítica, mas sim várias tendências de pedagogias feministas, pedagogias pós-coloniais e pedagogias pós-modernas que, muitas vezes, são descritos sob o nome genérico de pedagogia crítica” (McLaren, 1997: 259).

De acordo com Candau e Sacavino (2010), desde aí é essencial ter consciência da pluralidade das chamadas pedagogias críticas e escolher as características comuns às diferentes tendências e que estão em sintonia com a proposta de educação em direitos humanos que defendemos:

“Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer os processos de construção de sujeitos autônomos e solidários, capazes de ser sujeitos de direitos no plano pessoal e coletivo, e de participar de ações orientadas à transformação da realidade e à emancipação social” (Candau e Sacavino, 2010: 129).

Pode-se afirmar que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e buscar através do processo educativo, a eliminação das desigualdades e injustiças sociais existentes.

“Lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade, e

⁷¹ Candau e Sacavino (2010:126) destacam: “Estas tendências se inspiram na teoria crítica elaborada por filósofos e cientistas sociais vinculados à chamada Escola de Frankfurt, tais como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros. Profundamente comprometidos com os problemas da contemporaneidade, estes pensadores desenvolveram múltiplos interesses e construíram uma postura de análise crítica sobre as questões sociais do século XX, entre as quais: a resignificação crítica do marxismo, a indústria cultural, a razão ocidental, a emancipação do ser humano, a democracia, a transformação social, etc. Suas ideias exerceram influência em diferentes partes do mundo e repercutiram em diversos âmbitos científicos e sociais, entre os quais o educativo”.

estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais. É disso que trata a pedagogia crítica” (McLaren, 1997: 44).

Ter clareza sobre o papel do educador neste processo é de extrema importância. Assim, a capacidade de reflexão sobre a própria prática docente é compreendida como o primeiro passo em direção à uma atitude crítica diante da função do educar e educar-se no mundo. O educador crítico deve ter a consciência de que a vida não se resume ao espaço escolar e qualquer perspectiva de transformação social exige uma prática coletiva e contra-hegemônica que não se restringe à escola. Dessa maneira, a comunidade, a família e a sociedade em geral são vistos também como espaços de formação (MacLaren, 1997).

Por fim, acreditar que uma *outra* sociedade é possível, é a principal inspiração da concepção pedagógica crítica que está presente nos processos de educação em direitos humanos que a têm como referência.

Especialmente na América Latina, ao falarmos sobre perspectiva crítica em educação, as contribuições de Paulo Freire são as principais referências. É necessário salientar que suas experiências desenvolvidas para/na educação popular serviram de fundamentação para a educação em direitos humanos, desde as primeiras experiências a partir da segunda metade dos anos 80.

Para Magendzo (2011), é fundamental sustentar como ideia-força que a EDH é uma educação política que traz um grande compromisso e desafio. O autor reforça que devemos manter o legado freiriano, da tomada de consciência, da busca pela ruptura das injustiças e da opressão a que estamos submetidos em nossas sociedades, sendo este legado ainda válido atualmente.

Candau e Sacavino (2010) destacam alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire que foram e são particularmente pertinentes para a educação em direitos humanos:

“crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação;
a centralidade dos temas geradores, oriundos da experiência de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas;
a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam

passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos” (Candau e Sacavino 2010: 127).

Magendzo (2005) inspirado pelo pensamento freiriano, formula alguns princípios que devem orientar as práticas da educação em direitos humanos, destacados por Candau e Sacavino (2010:129 e 130):

1. Princípio da integração:

Os temas e questões sobre os direitos humanos devem estar presente de maneira integrada e não só esporádica e pontual, tanto nas diferentes áreas curriculares como no projeto político pedagógico⁷² das escolas. O desafio está em integrá-los tanto no plano cognitivo, quanto afetivo e comportamental no dia a dia das escolas em suas diferentes dimensões.

2. Princípio de recorrência:

Por não se tratar de conteúdos que são “automaticamente” apreendidos e incorporados, a aprendizagem dos direitos humanos precisa ser constantemente trabalhada e retomada. Por afetarem não somente o plano cognitivo mas a sensibilidade, as mentalidades, e comportamentos, os direitos humanos devem ser apresentados através de diferentes situações. Dessa maneira, os educandos podem vivenciar distintas formas de interioriza-los e na medida que estas aprendizagens forem adquirindo maior profundidade, o educador deve formular sequências adequadas de modo a ir fortalecendo uma apropriação crítica e criativa dos mesmos.

3. Princípio da coerência

A coerência entre o que se diz e o que se faz é fundamental, particularmente para a aprendizagem dos direitos humanos. Esta coerência deve ser trabalhada desde a sala de aula até as atividades globais da

⁷² É uma espécie de documento-guia que define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. É dirigido para gestores e professores mas também funcionários, alunos e famílias.

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

escola. Do mesmo modo, entre o que o professor/a diz e as estratégias didático-metodológicas que utiliza.

4- Princípio da vida cotidiana

Trata-se de desvelar as questões de direitos humanos em que estamos submergidos em nosso cotidiano, reconhecê-las e analisá-las, tanto quando se referem a violações de direitos, quanto a sua afirmação. Neste sentido, é importante resgatar as histórias de vida dos alunos e alunas, procurando-se incorporar seus saberes. Isso permite desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido na ótica dos direitos humanos. Ter como ponto de partida as situações concretas sobre direitos humanos vivenciadas pelos educandos, começando-se pelos seus próprios direitos, constitui um componente básico da educação em direitos humanos.

5- Princípio da construção coletiva do conhecimento

Buscando estimular uma atitude ativa dos educandos/as no processo de construção do conhecimento, os educadores/as devem favorecer a investigação dos temas, a busca de diferentes fontes, o diálogo grupal, a sistematização e o debate, entre outras práticas participativas. Estas práticas estimulam a solidariedade e a ação conjunta, que são elementos próprios ao compromisso político com a transformação social. Os educandos/as deixam de ser concebidos como receptores passivos de informações e conhecimentos, e se afirmam como sujeitos do conhecimento e atores sociais.

6- Princípio de apropriação

Diz respeito a fazer com que tanto os professores/as como os alunos/as consigam ressignificar os temas propostos a partir de suas próprias experiências, atribuindo-lhes um novo sentido para suas próprias vidas, individual e coletivamente. Trata-se de afetar formas de sentir, conhecer e agir. A aprendizagem dos direitos humanos está chamada a promover processos profundos de interiorização que conduza a um compromisso ativo com a afirmação destes.

Sacavino (2013) destaca algumas concepções pedagógicas que considera fundamentais ao trabalharmos na perspectiva da educação em direitos humanos. São elas: a pedagogia da indignação, da admiração e das convicções firmes, inspiradas na proposta de Sime (1991), e acrescenta também a pedagogia da memória, a pedagogia do empoderamento dos grupos excluídos, a pedagogia intercultural e a pedagogia antidiscriminatória. No entanto, para este tópico, nos interessa identificar o que a autora define como pedagogia da memória que como as outras, integram e articulam os elementos próprios da EDH, discutidos no sub-capítulo anterior.

“Desenvolver essa pedagogia é essencial em duas dimensões, para afirmar o ‘nunca mais’ que, como já mencionamos, é um elemento fundamental da educação em direitos humanos e para a construção de processos identitários. De acordo com Le Goff (1992) a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja construção é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades hoje” (Sacavino, 2013: 85 e 86).

Quando a EDH busca promover o “nunca mais” e reforçar a identidade coletiva precisa estar atenta e aberta para a história desde a “*ótica dos vencidos*”, ou seja, aquela vivida pelos movimentos sociais populares, por suas lutas pelo reconhecimento e conquista de seus direitos no cotidiano. Para a autora, nesse sentido, uma pedagogia da memória é também uma pedagogia da resistência já que não se pode impor o silêncio a memória de um grupo.

Neste sub-capítulo, pretendeu-se apresentar e definir a concepção pedagógica que mais se aproxima ao conceito de educação em direitos humanos defendido nesta investigação. Para tanto, traçou-se alguns dos elementos indispensáveis ao se pensar em uma prática pedagógica crítica em direitos humanos, que pode ser resumida no quadro abaixo:

Os espaços educativos (formais e não-formais) são compreendidos desde uma perspectiva política, sendo em potencial, espaços de transformação da realidade social.
Educadores e educandos possuem um papel fundamental neste contexto, sendo seus principais protagonistas.
A prática pedagógica deve situar-se historicamente sendo dirigida a um contexto específico e dialogar ao mesmo tempo, com outros espaços sociais.
A concepção pedagógica crítica promovida pela educação em direitos

humanos deve essencialmente contribuir para a formação de sujeitos de direitos individual e coletivamente.
O legado de Paulo Freire no que diz respeito a função política da educação é ainda atual e deve ser trabalho em relação às especificidades da educação em direitos humanos. Os princípios que devem orientar a prática pedagógica em direitos humanos descritos por Magendzo (2005) ajudam a clarificar este ponto.

Quadro 1: Aspectos-chave para uma prática pedagógica crítica em direitos humanos

Por fim, trazemos a inspiradora reflexão de Aguirre (1990) sobre a importância do comprometimento e coerência ao se fazer EDH:

“Um dos maiores obstáculos para a difusão da educação em direitos humanos é o abismo existente entre o discurso, as palavras, os fatos e as atitudes. Se um/a educador/a, se um sistema escolar pretende educar para os direitos humanos, deve sempre começar por praticá-los. Não há educação em direitos humanos, não há projeto educativo válido neste campo sem profundo compromisso social para torná-los realidade” (Aguirre, 1990: 19).

2.4. Metodologia da Educação em Direitos Humanos

Ao se pensar sobre a metodologia de EDH, algumas perguntas logo aparecem a fim de ajudar a compor o seu significado. Como fazer tal ação? Quem a realiza? Para quem? Desde qual contexto?

As estratégias metodológicas requerem planejamento com finalidades e objetivos bem definidos. No entanto, este é um caminho que se constrói caminhando, na ação do fazer e muitas vezes, do refazer. Igualmente buscam facilitar a construção de conhecimento em torno da teoria e em concordância com a concepção pedagógica escolhida. A metodologia é aqui entendida como o meio através do qual teoria e prática se comunicam para que o processo de formação de saberes de fato aconteça.

Ao nos perguntarmos como se educa em direitos humanos, ou melhor, quais estratégias pedagógicas devem ser utilizadas na EDH, a coerência com a concepção de direitos humanos que defendemos é essencial. Ou seja, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos na nossa sociedade. Também sobre a função do educar neste âmbito destaca-se: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade.

Neste sentido é fundamental o esforço do ponto de vista pedagógico, em evitar estratégias que priorizem os métodos tradicionais de formação onde o centro é o professor/a, que quase sempre faz uma transferência unilateral do conhecimento. Através do uso excessivo de exposições verbais ou mediáticas, espera-se que o aluno reproduza aquilo que lhe é transmitido, não havendo o questionamento e sim a memorização.

Este tipo de estratégia pode oferecer informações, ideias e conceitos atualizados mas geralmente não coloca o diálogo nem muito menos o confronto de opiniões no centro das atividades. Da mesma maneira não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e assim dificilmente, colaboram para a mudança de atitudes e mentalidades. Ou seja, seu caráter propriamente formativo é muito frágil.

Existem vários formatos ao se trabalhar com a educação em direitos humanos. Os autores que adotam uma perspectiva crítica vão seguir a mesma lógica para a prática em seus projetos de formação em direitos humanos (de educadores/as, policiais, lideranças populares, associações de bairro, sindicatos, profissionais da área de saúde, estudantes de pós-graduação e outros...).

O objetivo desses processos formativos é claro. Visam a transformação de mentalidades, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. Igualmente, o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.

A atenção dada a especificidade dos diferentes contextos que necessitam também de abordagens próprias é muito importante. Não se trabalha da mesma maneira na universidade, com o movimento de mulheres, com lideranças populares, etc.

Candau e Sacavino (2013) defendem que a perspectiva crítica acima assinalada supõe a realização de processos formativos. Portanto a palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo.

“A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes. Estes são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Atenção especial deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação” (Candau e Sacavino, 2013: 76).

Nos últimos anos as autoras têm assessorado diferentes projetos de educação em direitos humanos, em sua maioria orientados à formação de educadores/as, para serem multiplicadores nas suas respectivas instituições de educação formal ou não formal. Em geral, a duração destas experiências supõe de 90 a 100 horas de trabalho, desenvolvido através da realização de atividades de diferentes tipos. Outra característica destes processos é o papel ativo de todos/as os/as que deles participam. Neste sentido, para desenvolvê-los adequadamente é imprescindível agrupar os/as participantes em núcleos de, no máximo, 35 a 40 pessoas.

Sobre os temas a serem trabalhados, Candau e Sacavino (2013) ressaltam que estes devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo. Mas ao mesmo tempo, situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos direitos humanos. A noção de dignidade humana deve ser transversal aos diferentes temas abordados e ser como um fio condutor de todo o processo desenvolvido.

Em relação as diferentes dimensões presentes nestes processos de ensino-aprendizagem, as autoras destacam seis principais: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada.

“O ver refere-se a análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se refere-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do dinamizador/a é fundamental” (Candau e Sacavino, 2013: 77).

As oficinas pedagógicas⁷³ são um exemplo de estratégia metodológica que as autoras desenvolvem na formação em educação em direitos humanos. São concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos direitos humanos. As atividades presentes na dinâmica das oficinas incluem: socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, entre outros.

Sobre a produção de conhecimento em EDH alinhada aos elementos que compõe a metodologia proposta, segundo Restrepo⁷⁴ (2008) a educação em direitos humanos mais que produzir um conhecimento se trata de reproduzi-lo durante um intenso processo de comunicação entre os sujeitos. Em suas palavras:

“aquí la experiencia del sujeto es la que motiva el conocimiento de la norma, y de esta manera se propicia el aprendizaje como el resultado de un proceso que involucra la forma de pensar y de actuar del sujeto con la utilización que hace el maestro del ámbito conceptual propuesto por el saber de los derechos humanos. Es en dicho proceso de comunicación en donde van apareciendo maneras de entender el tema de los derechos humanos a través de reflexiones individuales y colectivas que valoran el deseo de aprender y de alimentar una actitud positiva como base fundamental de la construcción de una mejor convivencia” (Restrepo, 2008: 130).

Ao refletir sobre a prática educativa em EDH, Mujica (2008) propõe trabalharmos as dimensões corporal e subjetiva do ser humano. A autora as define:

“En una palabra, estamos hablando de la integralidad del ser humano que tiene relación con la identidad, con la valoración de la persona, con los sentimientos, afectos, sentidos, habilidades y, también, con nuestras formas de expresar pensamientos, ideología y sentimientos. Es una cuestión básica y fundamental que no puede estar ausente en nuestro trabajo educativo” (Mujica, 2008 *apud* Magendzo, 2008: 19).

A autora justifica a importância desta abordagem pois considera esta

⁷³ Esta estratégia metodológica será amplamente descrita no capítulo 5 deste trabalho e que trata sobre a ONG Novamerica.

⁷⁴ Manuel Restrepo é consultor do alto comissionado das Nações Unidas para os Direitos Humanos na Colômbia.

ser parte do conteúdo básico de todo o conjunto de relações sociais e de cultura humanas. Segundo Mujica (2008) por se tratar de uma educação holística, a EDH, ao trabalhar a integralidade do ser humano:

“propicia el encuentro de uno mismo con los demás y es un elemento básico para poder tomar conciencia, defender y promover los derechos humanos. Además, en el desarrollo educativo permite interiorizar procesos, valores, etc. Dicha transformación va desde los sentimientos a la razón, pero no se trata de los sentimientos por sí mismos, sino de integrar cada una de las dimensiones del ser humano” (Mujica, 2008: 18).

A autora defende a metodologia participativa como um elemento chave para unir o corporal e o subjetivo no trabalho em direitos humanos. Através de jogos, sócio-dramas, desenhos, técnicas de expressão corporal e outros pode-se estabelecer o tipo de relação pedagógica entre educadores e educandos, descrita abaixo:

“en ese vínculo se van incorporando los contenidos de esta dimensión. Es la promoción de la autoestima y de relaciones humanas, la incorporación de los sentimientos en la educación de los derechos humanos, la promoción del autoconocimiento y el conocimiento de la realidad de los otros. Finalmente, esta metodología tiene que ver con actitudes que tienen que estar presentes en esta relación: alegría, ternura, amor” (Mujica, 2008: 20).

Ainda sobre recursos metodológicos em EDH, Bello e Orchsenius (1994) *apud* Morgado (2001) sugerem que a utilização de linguagens não verbais facilita a abertura de canais de percepção (ligados aos órgãos e aos sentidos) que o ritmo de vida imposto pela cultura contemporânea tende a reduzir e uniformizar. A autora identifica cinco elementos que devem estar presentes nas atividades sugeridas por estes autores: a atenção, a observação, o estado de alerta, a expressão e a comunicação.

Por tanto é importante então, desenvolver atividades que envolvam situações experienciais que impliquem em escolher, participar, fazer-se ouvir, escutar os outros, apoiar-se nos outros, deixar-se conduzir, reconhecer o espaço físico que compartilha com os outros, e assim em diante.

Para concluir e a fim de reforçar a interrelação entre fundamentação teórica, concepção pedagógica e metodologia, Sacavino (2010) afirma que:

“O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos” (Sacavino, 2010: 23).

Considerações finais

O presente capítulo buscou conceituar a educação em direitos humanos. Para tal, foi necessário perceber como essa educação se consolidou durante os anos para posteriormente delinear os elementos que compõem sua fundamentação teórica, concepção pedagógica e metodologia.

Sobre as origens e desenvolvimento histórico da EDH, destacamos a sistematização proposta por Monteiro (2005) *apud* Candau e Sacavino (2008) que identificou quatro fases do percurso realizado pela educação em direitos humanos no Brasil entre os anos 80 e 2000. Junto a essa sistematização, apontamos também as atividades e esforços em desenvolver a prática e teoria dessa perspectiva, através de ações promovidas pelo Estado brasileiro, por organizações não governamentais e pelos mais diversos movimentos sociais ao longo dos anos.

No que diz respeito a esse tópico, é interessante lembrar que a partir da década de 1980 a realidade social indicava que não bastava superar o autoritarismo do Estado, sendo necessário construir a memória como modo de rever a história. Vimos que foi no interior do movimento social, portanto a partir da sociedade civil, que se produziu o projeto de educar em direitos humanos. Pensava-se a partir do ato educativo, em transformar a cultura do esquecimento e do privilégio, em uma cultura feita de memória para que a barbárie não tivesse lugar e que nossos educandos/as se apoderassem do seu passado e de seu presente (Viola, 2010).

A respeito da fundamentação teórica da EDH priorizamos os autores que trabalham com a perspectiva crítica da noção de direitos humanos e da educação neste âmbito. Expomos detalhadamente os elementos que

consideramos fundamentais e também tentamos desconstruir parte das críticas feitas a essa proposta educativa.

Obviamente não há uma única concepção do que significa educar em direitos humanos, assim como também não há consenso sobre as motivações/razões da EDH. No entanto, para nós, a dignidade humana é o núcleo da noção de sujeito de direitos e a educação em direitos humanos que se quer responsável privilegia a construção de compreensões e práticas que a tenham como central.

Assim, os processos educativos são tomados como mediação para a transformação das relações. Isto porque, seres humanos se fazem na relação com os outros seres humanos, sendo que é da qualidade das relações que se pode esperar maior ou menor humanização. Ou seja, seres humanos se fazem com os outros (nunca sobre e nem sob os outros) (Carbonari, 2016: 105).

Sobre os princípios pedagógicos da educação em direitos humanos, Candau e Sacavino (2010), Magendzo (2005) e Sacavino (2013) inspirados nos legados de Freire e Sime elaboraram princípios e detalharam elementos- discutidos aos longo do capítulo - que constituem o arcabouço da pedagogia crítica que orienta esta investigação.

Por fim, a metodologia da educação em direitos humanos que a pesquisa defende, prioriza a coerência com a concepção de direitos humanos que se quer trabalhar. Neste tópico, foram expostas algumas das muitas possibilidades em se trabalhar a EDH baseadas em estratégias metodológicas participativas que envolvam e despertem o interesse, sem esquecer que contextos específicos requerem abordagens próprias para cada um deles. Estes requisitos são essenciais para que a prática pedagógica facilite a formação de uma consciência crítica e do compromisso social com as questões relacionadas à problemática dos direitos humanos.

Portanto este foi o terreno que apoiará as discussões sobre a educação em direitos humanos na formação de professores/as no contexto brasileiro, assunto do próximo capítulo.

Capítulo 3:
Espaços de formação de professores/as em
educação em direitos humanos: o contexto
brasileiro

Introdução ao capítulo

Em conformidade com a perspectiva histórico crítica na educação em direitos humanos presente no capítulo anterior, nossa preocupação neste capítulo é identificar somente os autores que partilham desta mesma visão ao se pensar na formação de professores/as em direitos humanos no Brasil.

No entanto, antes mesmo de nos perguntarmos sobre os elementos que compõem essa formação assim como seu sentido, consideramos pertinente refletir brevemente sobre o sentido da formação em geral. Acreditamos que enquanto educadores/as⁷⁵ devemos sempre nos questionar: que tipos de pessoas queremos educar? Para que tipo de sociedade? Ou ainda, em realidade, educamos uns aos outros? Talvez as respostas a estas perguntas possam também nos dar algumas pistas sobre a importância em colocarmos os direitos humanos em um papel central na formação de professores/as.

Sobre o sentido em formar ou formar-se, pensamos de maneira ampla não nos referindo apenas aos processos formais de educação que ocorrem na escola e na universidade. Igualmente não nos referimos a nenhuma disciplina específica. Nos interessa refletir sobre qual a postura, a posição e as atitudes que a sociedade em geral precisa/deseja/entende sobre o ato de educar.

Neste sentido, duas visões antagônicas estão sempre presentes ao se pensar sobre a função do educar. É papel da educação formar cidadão (ãs) ou lhe cabe apenas preparar (treinar, capacitar) mão de obra? De acordo com nossa própria experiência profissional e pessoal acredita-se que ambas são importantes para a formação integral do indivíduo. De maneira alguma trata-se de favorecer processos de *educação bancária* verticalizada e baseada na meritocracia e na competição. Segundo Freire (1970), este tipo de educação:

⁷⁵ É necessário, entretanto fazer uma diferenciação entre a forma como entendemos o termo professor/a e educador/a nesta tese. Professor/a são profissionais que passaram por uma formação específica e universitária e que atuam nos âmbitos formais da educação mas não se restringindo somente a eles. Educadores/as são compreendidos em um contexto mais amplo (educação formal e não formal) e principalmente relacionado ao processo educativo proposto pela pedagogia crítica de todo o trabalho de Paulo Freire.

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se a superação esta contradição entre educador-educandos” (Freire, 1970: 58).

Por outro lado não se pode negar a relevância dos ensinamentos dos códigos, conhecimentos e habilidades oriundas das disciplinas específicas e necessárias para atuarmos tanto no mercado de trabalho como no mundo.

No entanto, para nós, a questão central é o tipo de relação que se estabelece entre quem participa e como participa no processo educativo em suas várias instâncias. Obviamente as estratégias metodológicas deverão estar sempre em consonância com as características do grupo, mas acreditamos que o aspecto central desta relação deve ser a superação da contradição entre educador/a e educandos/as.

Esta superação só pode ser possível através do diálogo, parte chave da educação problematizadora, que rompe com a visão que o educador possui todo o conhecimento e a ele cabe descrevê-los ou depositá-los nos educandos passivos. Desta maneira o educador (educador-educando) já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando (educando-educador), que ao ser educado, também o educa (Freire, 1970). Assim, respondendo uma das questões propostas anteriormente, acreditamos que em realidade nos educamos uns aos outros mediatizados pelo mundo.

Em relação ao tipo de sociedade em que queremos *nos educar*, encontramos na temática dos direitos humanos a possibilidade da construção de uma cultura centrada no entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente. Pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não em um meio (Kant, 1989 *apud* Tavares, 2007).

Acreditamos que através da educação em direitos humanos, é possível contribuir para reverter as diferenças sociais do país, ao formarmos sujeitos de direitos (conforme discutimos no capítulo anterior)

que lutem pelos direitos de todos/as. É necessário reconhecer, contudo, que a aceitação dessa meta como principal diretriz educacional tem sido mais retórica do que prática. A escola brasileira, em que pese a ênfase discursiva em relação à proclamação dos ideais da cidadania e da igualdade, tem sido marcada por práticas e concepções que negam esses mesmos ideais (Tavares, 2007).

Qualquer transformação que diga respeito a uma mudança dessa amplitude exigirá uma série de medidas complementares. Dentre elas uma que nos interessa diretamente: a formação de professores/as nesse âmbito.

Desta maneira, o principal objetivo deste capítulo é identificar como os autores concebem o processo formativo de professores/as na educação em direitos humanos. Por serem vários e distintos elementos que compõem essa formação, optamos por organizá-los em tópicos.

Em primeiro, nos interessa saber sobre o sentido dessa formação específica e em seguida, as diferenças entre a formação inicial e continuada neste âmbito. Também nos é importante delinear quais são seus espaços de atuação na educação formal, priorizando a Universidade e a Escola. Por último, há de se destacar algumas experiências de formação nesta área, assim como a proposta metodológica neste sentido.

3.1. O/s sentido/s da formação de professores/as na educação em direitos humanos

Ao pensarmos sobre esse tópico formulamos duas perguntas iniciais: Porque formar professores/as nessa perspectiva é tão importante? Quais são os elementos específicos que atravessam essa proposta de formação docente em todas as suas instâncias? Compreender os sentidos e significados da formação docente em direitos humanos de forma geral, foram as motivações que guiaram este subcapítulo.

3.1.1. Porque formar professores/as nessa perspectiva é tão importante?

Ao buscar a promoção de uma cultura onde a vivência e a defesa da dignidade humana estejam no centro da sociedade, entende-se que a educação no geral, e a prática docente em particular, tem uma função vital neste processo.

Neste sentido, a formação de professores/as que estejam aptos a trabalhar a educação em direitos humanos, é o primeiro passo para sua implementação. Educar em direitos humanos significa ter a vida cotidiana como referência contínua. É um aprendizado que não ocorre de forma pontual ou isolada, nem muito menos de forma neutra, e que por ser sistemático, exige uma ação educacional específica. Por isso, é importante a elaboração de abordagens coerentes com este tipo de educação e que possam contribuir para o seu exercício.

Sobre a importância da ação educativa e sua relação com os direitos humanos, Agudelo (2015) salienta que:

“El trabajo de Sacavino (2012)⁷⁶ nos muestra cómo la EDH emerge y cobra fuerza en ambientes autoritarios y cómo la acción educativa se convierte en un factor determinante para la recuperación de la democracia y la restitución de los estados de derecho. En ese sentido, no hay duda de que la educación es uno de los instrumentos más importantes para promover la propuesta de los DD.HH, por cuanto la educación es un proceso dinámico, complejo y social que conecta los sentires y necesidades de los seres humanos con los valores culturales y políticos que ha creado la humanidad para alcanzar mayores niveles de felicidad y convivencia pacífica” (Agudelo, 2015: 106).

No entanto, é necessário ressaltar que a EDH não se restringe a formação docente. Os profissionais das áreas de saúde, segurança, jurídica, entre outros, também são chamados a trabalhar neste âmbito, conforme identifica Tavares (2013):

“Por isso mesmo, diante do desafio de ser mais, a formação em direitos humanos apresenta-se como uma das lacunas na preparação dos(as) profissionais das diversas áreas no Brasil. Esta representa uma ação essencial, que responde a uma necessidade indicada em todos os documentos que se referem ao tema” (Tavares, 2013: 71).

⁷⁶ O autor se refere ao livro *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*, originado da tese de doutorado da autora e que traz grandes contribuições para os estudiosos da temática, principalmente ao analisar os contextos brasileiro e chileno nesta perspectiva.

Infelizmente ao refletirmos sobre a condição docente em países em desenvolvimento e neste caso o Brasil, fica nítida a desvalorização (financeira e social) destes profissionais. Por um lado há uma baixa remuneração obrigando os professores/as a trabalharem em várias escolas ao mesmo tempo, o que não lhes oferecem as condições necessárias para se dedicarem integralmente ao seu ofício. Por outro, há o descaso sentido na falta de iniciativas que estimulem e assegurem uma formação inicial e continuada de qualidade para estes profissionais.

Estas características acentuam a série de desafios que se deve empreender para transformar tanto o imaginário social que existe sobre a profissão docente, como melhorar o empenho das instituições que se dedicam a formação e a garantia dos direitos destes trabalhadores.

A educação em direitos humanos é igualmente justificada ao pensarmos na realidade das escolas em geral, onde os professores/as se encontram desafiados a enfrentar situações conflituosas e violentas. Frente a essa realidade, os mesmos possuem importantes responsabilidades éticas e políticas a fim de cumprir seu papel como educadores/as e cidadãos/ãs e, portanto precisam de formação específica.

Dessa maneira é essencial recordar que as instituições que se dedicam a formação dos docentes devem:

“Tener como finalidades la elaboración y experimentación de elementos que apunten hacia la construcción de un proyecto educativo y pedagógico, en estrecha relación con un proyecto político y cultural propio de las sociedades contemporáneas, en el que se afirme la pluralidad cultural, la tolerancia ideológica, el respeto a la diferencia y la lucha contra la desigualdad económica y la discriminación social y cultural” (Herrera, 2001:72).

Para criarmos um projeto político e cultural para a formação docente é necessário desconstruir e reconstruir a maneira em se fazer e sentir a prática pedagógica. A importância da formação ética e política dos docentes neste processo é uma dimensão essencial para o desenvolvimento de sua profissão, já que o docente, enquanto sujeito político e de direitos, está chamado a defender um tipo de educação que garanta as liberdades políticas e promova os direitos humanos fundamentais (Agudelo, 2015).

Portanto, é preciso estarmos atentos as formas como os processos formativos em direitos humanos são pensados, organizados e realizados. Pretender aproximar-se deste saber apenas como um observador, um receptor passivo e portanto acrítico é ignorar a natureza do saber da democracia e dos direitos humanos. Sem dúvida, as instituições formadoras de professores/as que incorporem esse projeto pedagógico e político, precisam trabalhar com uma metodologia que responda as necessidades de tal proposta. Do contrário, cairemos em um discurso vazio e inoperante. Este, seria o pior serviço que se pode fazer a causa da EDH e a formação de professores/as para a vida democrática.

Assim, somos conscientes sobre os desafios a serem enfrentados por esta proposta de formação em um mundo onde o conhecimento instrumental configura-se como ponto nuclear da função em *educar* e neste caso lamentavelmente apenas *instruir*. Neste contexto, o poder da EDH provém de sua postura ética, de sua força valórica e de sua proposta cidadã (Magendzo – sem data).

Com base no contexto brasileiro, nos autores analisados e principalmente, nos desafios a serem enfrentados pelos professores/as em seu cotidiano, consideramos urgente a formação docente nesta temática. Contudo, há de se ter presente que ao se aproximarem da proposta de formação em direitos humanos, estes educadores/as participarão de um processo intenso e contínuo de desconstrução e reconstrução pedagógica, epistemológica, ética e política.

3.1.2. Quais são os elementos específicos que atravessam essa proposta de formação docente em todas as suas instâncias?

Conforme já foi dito, a coerência é o ponto central que une a prática e a teoria ao pensarmos na EDH. Aliada a essa exigência está a *aprendizagem dos conteúdos específicos de direitos humanos*. Sobre este aspecto, Tavares (2013:) assinala que:

“O conhecimento sobre as leis e os instrumentos de defesa dos direitos é essencial, mas é preciso o cuidado para não restringir os conteúdos de direitos humanos a uma esfera normativa. Por isso, a contextualização sócio-histórica da trajetória dos direitos humanos, com ênfase nos movimentos de luta pelos direitos e nas conquistas obtidas, deve ser priorizada. Isso implica

também reforçar a vertente da exigibilidade dos direitos humanos como um princípio contrário à passividade” (Tavares, 2013: 73).

Ou seja, é fundamental para aqueles que vivenciam essa prática, estarem atentos a *trajetória dos movimentos de luta pelos direitos humanos* e assim a exigibilidade dos mesmos conforme também destaca, Benevides (1991):

“A compreensão de que os direitos humanos são exigíveis, tanto no âmbito das políticas públicas quanto na esfera judicial, é estimuladora da cidadania ativa, na perspectiva de que as pessoas assumam suas responsabilidades e exijam os direitos individuais e coletivos” (Benevides, 1991: 35).

Sobre o *caráter processual* desta prática educativa, também é preciso ter a consciência de que a formação é o estágio inicial, já que o processo educativo em direitos humanos é contínuo. E por isso mesmo deverá estar sempre em renovação.

A *interdisciplinaridade e multidimensionalidade* ao se pensar e fazer a EDH é destacada em diversos trabalhos como: Tavares, 2007 e 2013; Dias, 2010 e 2016; Candau e Sacavino, 2007, 2010 e 2013; Matos, 2016 e Magendzo, 2008. Neste sentido, Tavares (2007) defende que:

“A interdisciplinaridade, é essencial nas atividades relacionadas aos direitos humanos, porque a formação, nesse âmbito, necessita articular as várias esferas do conhecimento de modo a perpassar todos os seus níveis e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes” (Tavares, 2007: 492).

Neste sentido é importante a proposta de educação em direitos humanos pela ONU⁷⁷ (2011) que em suma, a define como um processo sistemático que articula várias dimensões como: a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de direitos humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos direitos humanos.

⁷⁷ Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011), disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>

Igualmente a *Carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e a educação em direitos humanos*⁷⁸ (2010) além de defender a abordagem multidimensional da EDH⁷⁹, propõem uma estreita relação entre esta e a educação para a cidadania:

“La educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente ligadas y se refuerzan mutuamente. Se diferencian más por el tema y el alcance que por los objetivos y las prácticas.

La educación para la ciudadanía democrática destaca los derechos y las responsabilidades democráticas y la participación activa, en relación con los aspectos cívicos, políticos, sociales, económicos, jurídicos y culturales de la sociedad, mientras que la educación en derechos humanos abarca una gama más amplia de derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida” (Consejo de Europa, 2011: 3).

Cardoso (2016) aponta para a necessidade do diálogo entre a interdisciplinaridade e a interculturalidade⁸⁰ em sintonia com a proposição de Candau (2008), de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa:

“Além disso, a interdisciplinaridade dos direitos humanos também se abre ao diálogo intercultural contemporâneo uma vez que há múltiplos olhares sobre a ideia de dignidade humana em diferentes espaços culturais e tempos históricos, tão bem explicitados pela comunicação globalizada do mundo atual” (Cardoso, 2016: 95).

No entanto, é necessário ressaltar que a presente tese compreende a relação entre interculturalidade e educação, para além da transição de uma mera preocupação com a diversidade. Para uma proposta de educação intercultural, Candau (2002) apud Amorim (2010, p.76) defende que a educação só se apresenta como intercultural “no momento em que põem em ação certas escolhas pedagógicas, que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige” .

Em suma, o que se busca com a ação pedagógica interdisciplinar e multidimensional é a formação do sujeito de direitos a partir da vivência de

⁷⁸ Disponível em: <https://rm.coe.int/1680487829>

⁷⁹ Para saber mais a respeito desse assunto ver Arrazola (2016) “*La educación en derechos humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso*”, defendida no MIDE –UB.

⁸⁰ “A perspectiva intercultural em educação no Brasil é uma abordagem teórica relativamente recente e ainda são poucos os autores que se dedicam a pesquisá-la. A origem da educação intercultural no Brasil e em toda a América Latina data dos anos 70, no contexto da educação escolar indígena. No entanto, pode-se afirmar que foi a partir dos anos noventa que a temática foi mais intensamente trabalhada no meio acadêmico” (Amorim, 2010: 75).

uma realidade global, abrangente e participativa. Um sujeito que segundo Cardoso (2016) possui:

“A compreensão do que seja uma vida humana digna passa pela articulação de valores vitais (alimentação), civis e políticos (liberdade de expressão e participação), sociais (proteção à infância), culturais (educação gratuita e de qualidade), econômicos (trabalho com remuneração digna) e ambientais (desenvolvimento responsável com as futuras gerações)” (Cardoso, 2016: 95).

Mais dois processos acontecem de forma interdependente e são elementos específicos da formação em EDH. Um deles é a *conscientização* dos sujeitos de direitos de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças e em consonância com o respeito ao ser humano. Tornar-se consciente das relações de poder existentes no cotidiano é condição chave para refletir sobre as possibilidades de mudança e assim agir.

O outro é a *socialização* dos valores e princípios que são intrínsecos a temática dos direitos humanos com o fim de envolver todas as pessoas na vivência e no respeito a tais direitos. Desta maneira, podemos pensar em estratégias dirigidas aos professores/as afim de que os mesmos repensem suas práticas (sociais e pedagógicas) e percebam o potencial transformador da socialização em direitos humanos em sua formação. A seguir descrevemos alguns elementos presentes na socialização: a percepção, a categorização e a representação social.

Segundo Tavares (2007) a percepção social pode ser definida como a forma com a qual uma pessoa vê as características e intenções de outra, assim como do contexto onde está inserida. Em seguida, há a categorização, quando criamos critérios para classificarmos uma situação de acordo com o que aprendemos no processo de socialização em diferentes espaços. A atenção que essa ação exige reside no fato desta categorização estar repleta de conceitos sociais, elaborados na interação entre as pessoas e que traduzem crenças, sentimentos e valores socialmente apreendidos, aceitos e perpetuados.

No que diz respeito as representações sociais, Agudelo (2015) ressalta que:

“el núcleo central de las representaciones se define a partir de las experiencias y vivencias de orden personal, familiar, social y universitario que conectan al estudiante con la realidad y los problemas que obstaculizan el disfrute y la garantía de los DD.HH” (Agudelo, 2015: 110).

Este é um ponto crucial ao lembrarmos que, infelizmente, as representações sociais em torno dos direitos humanos, ainda são bastante negativas, tornando-se ainda mais difícil a formação nesta temática.

Essa visão se alimenta da falta de uma real compreensão do significado desses direitos e da correlação de responsabilidade que foi estabelecida entre sua defesa e o aumento da criminalidade violenta, o que não é verdade, mas se fortalece através da impunidade que intensifica a busca por vingança ao invés de justiça. Por isso, a compreensão da presença da negatividade em torno da noção de direitos humanos deve ser considerada ao pensarmos a formação de professores/as já que seu êxito depende essencialmente, do olhar e das representações que ele possui sobre o tema.

Portanto, para trabalhar a socialização na perspectiva de desenvolvimento de uma cultura que tenha o ser humano e sua dignidade como foco, é necessário abrir o campo perceptivo do educador e reeducar essa percepção de forma a despertar o interesse e a crítica diante dos acontecimentos (Horta, 2000). Com isso aumenta-se a capacidade de se indignar frente às injustiças e atos desumanos e de atuar para reverter estas situações.

*A construção do saber docente em direitos humanos, é outro componente da formação dos professores/as nesta perspectiva. Morgado (2001) os identifica como: saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.*⁸¹

Os primeiros correspondem às estratégias e recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos. O saber disciplinar se refere a formação universitária dos professores/as em direitos humanos, e portanto deverá contar com uma disciplina acadêmica que privilegie esta temática. Em relação ao currículo formal, o saber em direitos humanos pode ser construído através da programação e dos

⁸¹ Estes conceitos serão melhor explorados no decorrer deste capítulo.

conteúdos inseridos que servem de orientação para o professor/a na escola.

Porém, segundo a autora, há de se estar atento ao *saber experiencial*⁸² que atravessa esse conjunto de saberes e que se fundamenta em aspectos de experiência profissional e em elementos relacionados à vida pessoal. Em relação à dimensão da experiência de um educador/a em direitos humanos, Sime (1994) apud Morgado (2001: 98) entende que:

“Nossa proposta educativa consiste em suscitar nos participantes o reencontro com suas histórias pessoais, aprendendo a compartilhá-las com outros e apreciar ali o valor de uma comunicação que fortalece. As pessoas são histórias da história, onde o familiar tem um papel medular, assim como os processos macrossociais. São histórias não lineares, feitas de processos vivos e relativos. Esta apreciação pelas histórias e vivências das pessoas é uma chave metodológica para uma educação que ajude a tecer o vivido e a criar um discurso de sua história com os outros” (Sime, 1994, apud Morgado, 2001: 98).

Por fim, por ser um saber problematizador e que se constrói na interação da experiência pessoal e coletiva, o saber docente em direitos humanos muitas vezes, se apresentará contraditório, saturado de dilemas e situações ambivalentes.

Outro elemento específico da formação dos educadores/as em direitos humanos diz respeito ao *papel do educador-educando*, como um dos elementos chave para essa proposta. Ser educador em direitos humanos não se reduz a ter ideias claras ou conhecimentos teóricos sobre este tema. É preciso ir além, sendo fundamental que, afetivamente, nos sintamos convencidos de sua utilidade para a construção de uma sociedade mais humana e nos comprometamos com ela (sociedade e EDH).

Para tanto é essencial que a formação deste educador-educando (Freire 1970, 1992, 1997 e 2000⁸³) tenha como base os pressupostos de

⁸² Este conceito será novamente abordado no capítulo 6 em diálogo com as entrevistas realizadas durante a pesquisa.

⁸³ Nos referimos especificamente aos seguintes trabalhos do autor: *Pedagogia do Oprimido* (1970); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); *Pedagogia da Autonomia* (1997) e *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000).

uma pedagogia crítica⁸⁴, articulada aos saberes docentes em direitos humanos e que proporcione aos educadores/as um conjunto de possibilidades de opções, observações, análises e descobertas. Concretizando o aprendizado pela vivência ao fazer do exercício cotidiano da cidadania uma prioridade.

Obviamente esta proposta de formação demanda um aprendizado característico por parte dos educadores: o reaprender a olhar, a articular, a construir junto. O educador em direitos humanos tem diante de si uma responsabilidade imensa Tavares (2007: 500):

“Primeiro, de educar-se a si mesmo e depois, de educar aos demais na tolerância, no respeito, na compreensão da diferença. Segundo, de atuar democraticamente e com persistência para que o compromisso com as transformações sociais, necessárias para reverter às injustiças e desigualdades, possa chegar a ser o horizonte de todos” (Tavares, 2007: 500).

A figura abaixo sintetiza as ideias discutidas ao longo deste tópico:

⁸⁴ As bases conceituais desta proposta já foram expostas no cap2, tópico: 2.3 – Princípios pedagógicos da educação em direitos humanos da presente tese.

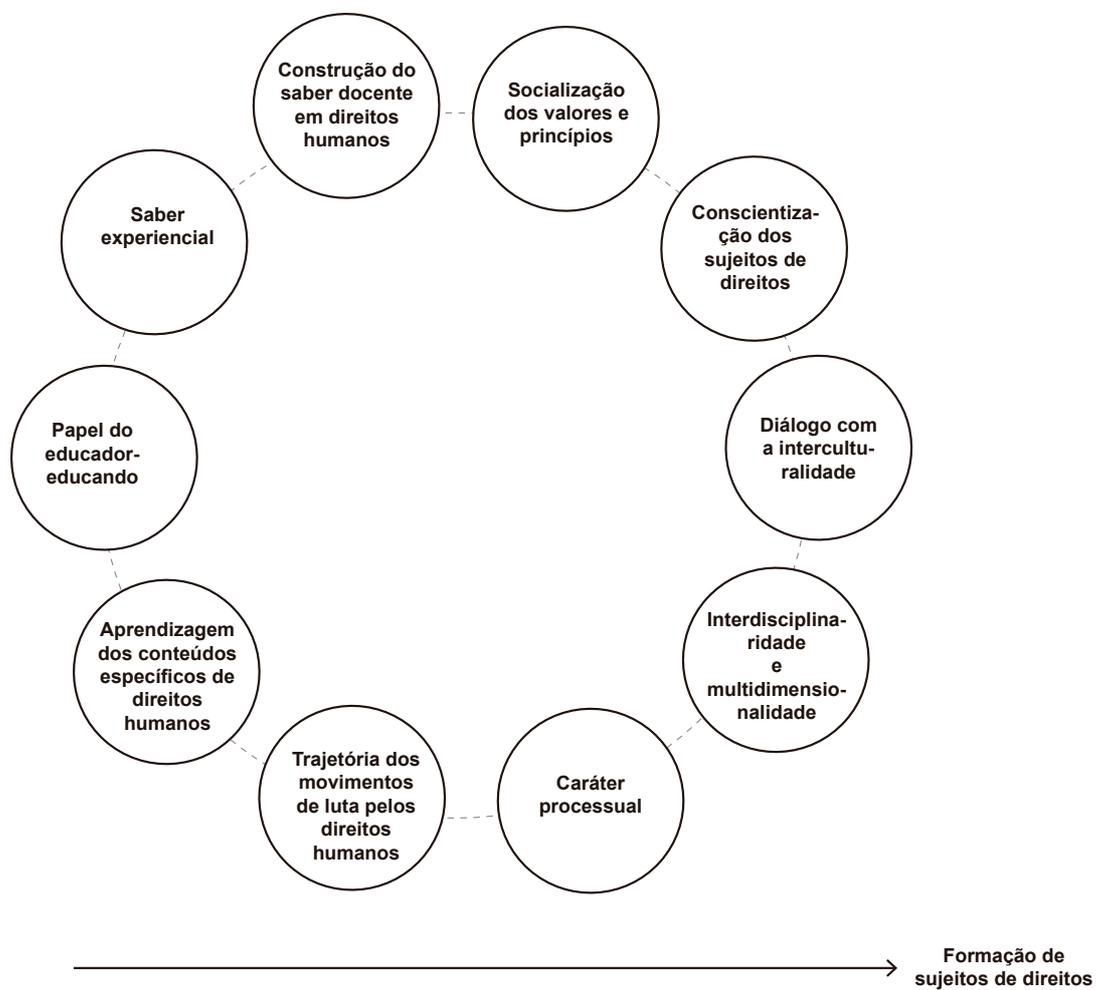


Figura 1: Elementos específicos da formação docente em EDH

A EDH implica a formação do sujeito de direitos, e, portanto, demanda a responsabilidade dos docentes em contribuir no estabelecimento de uma cultura de direitos humanos. Nessa perspectiva, é fundamental expor esses profissionais a processos sistemáticos de educação em direitos humanos que garantam os saberes (conceituais, jurídicos, ético-político) que o/a professor/a necessita para contribuir ao fortalecimento de seus estudantes como sujeitos de direito. Este último é definido por Agudelo (2015) como:

“Habría que decir también que el sujeto de derechos es un sujeto de poder por cuanto se asume como una persona digna de respeto consigo mismo y con los demás, implica desplegar todas sus capacidades para exigir el disfrute de sus derechos cuando estos están siendo pisoteados tanto a él como a un semejante” (Agudelo, 2015: 35).

É nesse sentido portanto, que educar em direitos humanos constitui-se em um processo de construção de uma nova identidade para os/as educadores/as. Esta nova identidade relaciona-se à incorporação desses direitos, que acontece simultaneamente: mediante o exemplo e a atuação coerente, a articulação entre discurso e prática, o colocar-se no lugar do outro etc. Dessa forma, a identidade construída no cotidiano dessas ações, traduz-se em “um desafio permanente a ser mais; não a ser mais intelectualizado, e sim a ser mais humano” (Magendzo, 2008: 21).

Assim o ponto de partida será sempre o mesmo: o respeito ao ser humano e a sua dignidade. Contudo o ponto de chegada depende do grau de comprometimento e disposição que pode haver em cada um/a.

3.2. Formação inicial

Ao se pensar a formação inicial de educadores/as a questão quase que obrigatoriamente se dirige as faculdades de educação, que são as principais responsáveis pela formação dos mesmos. Contudo, acreditamos que a educação em direitos humanos não deva ser uma questão exclusiva das licenciaturas, mas também, da educação superior como um todo, que ao alcançar diferentes tipos de profissionais, faz uma aposta real para a construção de uma cultura de direitos humanos que atinja a sociedade em geral.

Sendo assim, pela necessidade de um recorte teórico e de contexto em relação a EDH, optamos por nos referir primeiro a educação superior em geral e de forma breve e depois às faculdades de educação em particular.

3.2.1. Educação em direitos humanos no ensino superior em geral

Conforme viemos demonstrando nos capítulos anteriores, é possível afirmar que a educação em direitos humanos no Brasil vem se constituindo nas últimas décadas em um campo específico de pesquisa e de intervenção. Esse campo de estudo possui finalidades, metodologias, bibliografias próprias e um movimento nacional e internacional de educadores. Apesar dos avanços e desafios que lhe foram e ainda são impostos, pode-se seguramente constatar que, se nas décadas de 70 e 80, a EDH originou-se nos espaços não-formais de educação, hoje cada vez mais, há o esforço em *fazê-la presente* nos espaços acadêmicos. De acordo com Tosi e Zenaide (2016):

“A inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária vem ocorrendo no Brasil e na América latina, nas últimas décadas, passando por três momentos: a luta pela transição da ditadura para a democracia que viu as Universidades como um espaço de resistência; a institucionalização dos anos 90, com a criação de comissões, núcleos, observatórios de direitos humanos na graduação e na Pós-graduação; e a fase de expansão da década de 2000” (Tosi e Zenaide, 2016: 27).

Existem em várias universidades brasileiras públicas e privadas, iniciativas nesse sentido como: a criação de espaços institucionais coletivos de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos; a inclusão da disciplina “direitos humanos” nos currículos; o aumento de atividades de extensão em direitos humanos; a criação de redes nacionais e internacionais, e ainda projetos de criação de núcleos e mestrados acadêmicos nessa área. Portanto, pode-se comprovar um crescente interesse no meio acadêmico pela temática que, aos poucos, vai entrando no ensino, na pesquisa e na extensão, tanto a nível de graduação como de pós graduação.

A educação superior tem um papel relevante e uma contribuição específica a cumprir dentro do sistema nacional de direitos humanos.

Igualmente, sua ação se faz em diálogo com um conjunto de ações governamentais e não governamentais em prol da promoção, defesa e difusão de uma cultura onde os direitos humanos assumam uma posição central na sociedade.

Ao buscar delinear os pontos principais da relação entre EDH e o ensino superior, tomamos como inspiração principal para esta parte do capítulo, algumas das valiosas contribuições presentes na publicação: *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil*⁸⁵. Nosso objetivo é nos aproximar de parte da discussão proposta pelos autores, no sentido de trazer os diferentes olhares e dimensões que a educação em direitos humanos no ensino superior exige.

Sobre a *relação entre ciência, ética e direitos humanos*, Cardoso (2016), destaca o potencial que as pesquisas acadêmicas tem em contribuir com questionamentos sobre a natureza e os fins da própria ciência que temos, afim de pensar a ciência que queremos e de que necessitamos no século XXI.

A presença dos direitos humanos na universidade pode oferecer os fundamentos éticos para essas reflexões, já que esta ciência deve ter uma profunda e constante relação com a ética para que não seja submissa aos objetivos imediatos do mercado.

“Assim, a universidade estaria preocupada não apenas com melhorias sociais, atendendo as demandas pontuais, mas também voltada para as profundas transformações sociais de que falamos. Então, formaremos médicos que também discutam um sistema de saúde realmente para todos; professores interessados em promover transformações de fundo na educação; arquitetos capazes de proporem novas configurações para um espaço urbano humanizado; enfim profissionais que colocam seus conhecimentos na ação política de transformação social e não apenas de melhorias” (Cardoso, 2016: 97).

Na educação superior, a *interdisciplinaridade* acontece através da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão o que exige um

⁸⁵ Tosi, Ferreira e Zenaide (orgs.), 2016. Este livro está dividido em três partes: A primeira, denominada “Direitos Humanos na Educação Superior”, aborda vários temas e dimensões do debate acadêmico sobre o campo dos direitos humanos e a sua inserção na educação superior. A segunda parte, “Universidade: Direitos Humanos e Memória”, aborda o tema da ditadura e do processo de transição democrática, enfocando especialmente o papel da universidade neste processo. Por último em, “Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos nas Universidades Brasileiras”, são apresentadas reflexões sobre experiências de inserção dos direitos humanos em algumas universidades brasileiras no âmbito do ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão e na sua articulação com os movimentos sociais.

diálogo direto entre, para e além das várias áreas do conhecimento. Igualmente, essa formação deve abarcar outras formas de interlocução, por exemplo, junto aos movimentos sociais e as entidades públicas.

Os *fundamentos ético-políticos da educação em direitos humanos* exigem um olhar específico no ensino superior, como já foram discutidos no capítulo anterior e não pretendemos estender aqui esse tópico. Um de seus desafios é a forma como deve ser tratado o *trinômio: justiça, memória e verdade* na formação do sujeito de direitos no ensino superior.

Sobre o *desafio da memória*, Carbonari (2016) ressalta que há de se perceber a memória como um exercício de compreensão do passado que faz parte do presente e do futuro. Assim, a relação entre EDH e memória é a criticidade essencial a todas as formas de esquecimento que invisibilizam as vítimas das violações de direitos, quando não são problematizadas através do/no ensino superior.

Sobre o *desafio da verdade*, este exige uma nova concepção de racionalidade científica capaz de lidar com a diversidade dos saberes, permitindo estabelecer a convivência e interação que sejam adequadas e favoráveis a afirmação de sujeitos de direitos. Para Carbonari (2016):

“Exige enfrentar tanto o dogmatismo quanto o relativismo, dado que ambos são cínicos já que tendem a não reconhecer legitimidade à diversidade das formas de saber e de verdade como constitutiva de sujeitos de direitos” (Carbonari, 2016: 109).

O *desafio da justiça* depende da realização de práticas que tenham como conteúdo central, de um lado, a superação das desigualdades e, de outro, a superação das discriminações. Além disso e acima de tudo, deve promover e proteger as pessoas e seus direitos de forma que a dignidade possa ser concreta no cotidiano.

Matos (2016) reforça o *sentido e a necessidade em educarmos em direitos humanos no ensino superior*. Sobre a especificidade da educação superior neste âmbito, o autor assume a concepção de EDH como prática social e campo de pesquisa. Para tanto, destaca que:

“Todavia, é necessário reforçar que o processo educacional que tenha como foco a formação no e para os direitos humanos não é um mero exercício de voluntariado social. É, antes, a formação de uma cultura que perpassa o todo

da instituição educativa em seu ser, seus fazeres, seu ordenamento jurídico burocrático, seus projetos e programas, seus mecanismos de gestão e suas estratégias de formação” (Matos, 2016: 137 e 138).

Por fim, em relação a necessidade de elaborar e (re)formular diretrizes e currículos apropriados para a EDH,:

“As diretrizes gerais para a educação em direitos humanos na educação superior, assim como o PNEDH, estabelecem como princípios norteadores nesse nível de ensino: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; o diálogo inter e transdisciplinar; a relação universidade e sociedade; a transversalidade dos direitos humanos nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de Educação Superior” (Monteiro, Zenaide e Viola, 2016: 184).

Segundo os autores, as orientações propostas são indicações para que as Instituições de Ensino Superior – IES, articulem seus projetos pedagógicos e institucionais a essa perspectiva. Afirmam ainda que:

“se concordamos que o respeito e a construção de uma cultura de direitos humanos seja um projeto coletivo de sociedade, é preciso caminhar juntos enquanto sistema de ensino, tendo as IES como uma das partes ativas do processo educativo” (Monteiro, Zenaide e Viola, 2016: 184).

Afim de concluir a breve discussão proposta aqui, pode-se afirmar que a presença dos direitos humanos na educação superior no Brasil, vem desde a redemocratização, passando por diversos caminhos e estabelecendo distintas parcerias tanto com a sociedade civil como com o poder público.

Contudo, ter-se claro o significado desta proposta de educação no ensino superior é essencial, conforme salienta Carbonari (2016):

“Propor-se a educar em direitos humanos na educação superior exige tomar em conta um conjunto de desafios concretos que dependem menos de uma decisão de vontade ou de uma norma vinculante e apontam mais para a configuração de posicionamentos criativos que reponham o que significa fazer educação neste nível de ensino” (Carbonari, 2016: 107).

3.2.2 Educação em direitos humanos nas faculdades de educação

De forma geral as reflexões expostas no tópico anterior se aplicam também a este. No entanto, aqui trataremos das discussões teóricas voltadas para a proposta de EDH nas Faculdades de Educação – por terem

estas o compromisso e a responsabilidade em formar professores/as – e portanto demandam uma proposta de ensino voltada para as especificidades que esta perspectiva implica neste contexto. Ou seja, não são duas discussões separadas, ambas se complementam porém ao pensarmos nas licenciaturas, estas possuem particularidades que a EDH deve contemplar.

Partindo da questão: o que supõe trabalhar na formação inicial de professores e professoras a educação em direitos humanos, para que estes sejam agentes comprometidos com a construção de uma cultura dos mesmos na nossa sociedade?, Candau (2013), assinala alguns aspectos fundamentais deste processo.

Um primeiro aspecto diz respeito a problematizar o fato de se considerar o ingresso nas licenciaturas como o ponto de partida da formação dos professores/as. A autora questiona:

“Quando realmente começa esta formação? Vem se afirmando entre os especialistas da área que esta formação começa muito antes. Quando ingressam nos cursos superiores, os alunos/as já possuem, pelo menos, onze ou doze anos de escolarização” (Candau, 2013: 69).

Ou seja, há de se ter presente os modelos de formação que estes futuros professores/as vivenciam desde a infância e que em sua grande maioria, foram centrados numa perspectiva tradicional da educação. Considerar os anos anteriores ao ensino superior na formação dos docentes, torna-se essencial já que, é muito comum que os mesmos reproduzam os modelos em que foram educados gerando um ciclo de repetição, sem a reflexão crítica sobre o que se propõe e como se faz o processo educativo.

Com o intuito de romper esse ciclo, Candau (2013) aponta para o questionamento através da prática:

“Sendo assim, um componente fundamental da formação de professores/as na perspectiva da educação em direitos humanos supõe oferecer situações em que se explicitem os modelos educativos por eles vivenciados, através de relatos de histórias de vida e experiências escolares, e sua análise à luz da perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos. Acreditamos que somente assim poderão questionar o vivido e configurar suas práticas educativas de modo consciente, reflexivo e coerente” (Candau, 2013: 69).

Ao refletirem sobre sua própria experiência nos diversos espaços de formação esses atores poderão questionar os modelos vividos por eles/as, guiados pela perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos e confrontá-los com os fundamentos teóricos da educação e os de sua própria disciplina (matemática, geografia, biologia...). Ao proporcionar espaços de trocas, de vivências de situações reais aliadas a estratégias que possibilitem ao estudante pensar “por si mesmo”, podemos afetar imaginários, mentalidades e subjetividades há muito arraigadas. É através dessa desconstrução, que se pode (re) construir saberes coletivamente.

Um segundo aspecto considerado fundamental para a autora é não se conceber o *papel dos professores/as* como meros técnicos, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento. Muitas escolas reforçam essa visão que o professor/a deve “passar os conteúdos e exercer controle sobre o grupo de alunos/as para a manutenção da ordem e bom comportamento”. Portanto:

“Os professores e professoras devem ser concebidos como profissionais e cidadãos e cidadãs, agentes sócio-culturais e políticos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, construtores de conhecimentos, valores e práticas” (Candau, 2013: 70).

Por isso é tão importante que o papel do educador/a nos processos educativos seja sempre problematizado e valorizado em todas as instâncias. Somente nesta ótica estes poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos de acordo com a abordagem em que estamos nos baseando.

O terceiro ponto identificado pela autora se relaciona com o *Projeto Político Pedagógico* (em diante PPP)⁸⁶ dos cursos de licenciatura.

“É importante que a educação em direitos humanos seja incorporada na concepção do curso como um todo, na perspectiva da transversalidade e mobilize construções de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar.

Não se trata unicamente de incluir uma disciplina ou uma unidade em uma das disciplinas do curso que incorpore questões relacionadas aos direitos humanos, o que pode ser considerado importante, mas, do nosso ponto de vista, certamente não suficiente” (Candau, 2013: 75).

⁸⁶ A definição do termo PPP foi no segundo capítulo deste trabalho.

Entretanto, a autora afirma que trabalhar o PPP coletivamente nos cursos de licenciatura não é tarefa fácil. A organização dos currículos de formação de professores/as fica em geral reduzida a sobreposição das diversas disciplinas, sem articulação entre elas. Por isso é urgente:

“Estimular reflexões compartilhadas entre os professores/as das diversas disciplinas constitui uma estratégia fundamental se queremos afirmar a educação em direitos humanos como uma dimensão que atravesse toda a formação dos futuros professores/as” (Candau, 2013: 76).

3.2.3. Quais são os espaços da EDH na formação inicial de educadores/as?

Em linhas gerais a formação de pedagogos/as no Brasil se dá através dos cursos de Pedagogia com carga total de 3.240 horas, realizado em no mínimo quatro anos. Mediante aprovação em todas as disciplinas, o aluno receberá o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia⁸⁷.

A licenciatura é a modalidade correspondente a todos os cursos de formação de professores/as. Com duração de no mínimo dois anos, são oferecidas disciplinas específicas da faculdade de educação, como por exemplo: Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Didática e Metodologias de Ensino I e II + 300 horas de estágios supervisionados em instituições de ensino formal, entre outras. O estudante deve ter realizado previamente seus estudos de bacharelado, com duração mínima de quatro anos, nos diferentes cursos. Alguns exemplos das áreas onde essa formação acontece são: Licenciatura em Letras (Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Línguas Orientais, Italiano, Espanhol, Grego e Lingüística); Geografia; História; Filosofia; Ciências Sociais; Física; Matemática; Ciências Biológicas; Química e Educação Física/Espportes.

Ao tentarmos identificar onde a formação em direitos humanos pode acontecer nas licenciaturas esbarramos na interdependência entre o *currículo* e a *prática pedagógica*, ambos refletindo um compromisso que se

⁸⁷ Apto/a a atuar em: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil, e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Habilitação Integrada: Administração Escolar da Educação Básica, Supervisão Escolar da Educação Básica e Orientação Educacional da Educação Básica.

faz no cotidiano. *O saber disciplinar em direitos humanos* (Morgado, 2001) aparecerá aqui como a ponte necessária para que esta relação aconteça na formação inicial de professores/as.

A maneira como pensamos e atuamos nesses espaços é fundamental para alcançar todos os diferentes momentos de formação dos indivíduos, tornando-a o mais integral possível. Contudo e novamente, a compreensão deste lugar da EDH nas licenciaturas, só é possível a partir da articulação entre os tópicos expostos ao longo do capítulo.

Portanto, nas próximas linhas, nos esforçaremos em entender as exigências e caminhos a seguir para que esta proposta educativa possa ser materializada nas faculdades de educação segundo os autores pesquisados.

Ao refletirmos sobre o significado e a construção do *currículo* (tanto escolar como o do ensino superior), este envolve em um primeiro momento, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e sua posterior hierarquização. Também, deve ter como finalidade a formação humana e ser construído de maneira participativa para contribuir com a humanização das pessoas (Tavares, 2013).

No entanto, por selecionar, categorizar e hierarquizar entendemos a construção do currículo como um processo de disputa de poder. Para que a EDH garanta seu espaço é necessária a análise do jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes que permeiam as decisões acerca do desenho curricular.

Ao analisar o papel do currículo na formação de educadore/as em direitos humanos, Magendzo (texto sem data) o pensa a partir da articulação de três pontos: poder, negociação e implementação. O autor adverte para a tomada de consciência de que estamos abordando um tema que é problemático e conflitivo.

“El curriculum escolar y también el de la formación de profesores es un espacio en el que están en juego cuotas de poder que tienen diferentes agencias y agentes y, por lo tanto, es un acto político, además de técnico-pedagógico” (Magendzo, texto sem data DHNET).

Magendzo (2008) afirma que este processo é um ato político-técnico-pedagógico já que estão em jogo, diferentes concepções de mundo, de

sociedade e de escolhas para o futuro. É político porque se dá no interior de um contexto social, econômico, cultural e educacional no qual se encontram interesses, tendências, histórias e posições ideológicas e pedagógicas, de agências e agentes diversos que fazem valer seus argumentos e critérios recorrendo as parcelas de poder simbólico que possuem. Portanto a seleção e organização curricular está relacionada diretamente com o poder simbólico e econômico que as diferentes agências e agentes possuem.

Sobre a relação entre currículo e a negociação de saberes, o autor ressalta que a diversidade de atores envolvidos no processo de formulação deste, (que vão desde os especialistas, passando pelos professores das disciplinas acadêmicas e até muitas vezes as agências nacionais e internacionais de financiamento) faz com que:

“La búsqueda de consensos en el proceso de negociación de saberes, es un quehacer difícil, ya que se pone en juego, como se ha indicado, el poder y el control sobre el conocimiento. Existe, por así decir, una heterogeneidad de percepciones y valores frente a la cultura seleccionada, que entran o bien a dialogar, a concensuar o bien a contraponerse” (Magendzo, sem data DHNET).

Ao pensar como acontece a negociação de saberes, permeada pela EDH, que a formulação do currículo demanda, Magendzo (sem data) destaca a atribuição de valor ao conhecimento:

“Un dilema adicional que tensiona en general al curriculum y que tiene un impacto directo sobre el conocimiento de los derechos humanos, se relaciona, a la valoración del conocimiento. La pregunta subyacente es ¿sí existe un conocimiento que es más valioso que otro; cuáles son los criterios de jerarquización, quién tiene el poder de hacer tomar esta decisión y jerarquizar los saberes? ” (Magendzo, sem data DHNET).

A educação em direitos humanos que defendemos, entra no debate desta discussão sem negar a universalidade do saber globalizado, mas empoderando os saberes particulares porque estes estão estreitamente relacionados ao saber dos grupos marginalizados e excluídos da sociedade e que tem sido objeto de históricas violações de direitos humanos. Por seu potencial interdisciplinar, Magendzo (2008) afirma que:

“La educación en derechos humanos en esta postura se vincula con la educación ambiental; con la educación en género; con la educación para la paz, con la educación para la ciudadanía, con la educación para la tolerancia y la no discriminación, la educación para la diversidad” (Magendzo, 2008: 35).

Neste ponto, é interessante trazermos parte das contribuições de Perrenoud (1995) que identifica três “momentos” que compreendem o currículo: o currículo formal (oficial), o real e o oculto.

Segundo o autor, o currículo real é a forma como se concretiza no dia a dia o currículo formal.

“o currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor/a. As atividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didático, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida cotidiana na aula fazem com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto” (Perrenoud, 1995: 51).

Sobre o currículo oculto o autor destaca que o professor/a por meio do seu *habitus* transmite saberes, valores, práticas e ideologias que não estão prescritos no currículo formal, mas são ensinados de forma implícita. Todavia, o currículo oculto não se manifesta somente por meio do *habitus* do docente, mas também por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Perrenoud, 1995).

Portanto nos interessa particularmente a observação de que também fazem parte do currículo todos os ensinamentos transmitidos de maneira subliminar que não foram prescritos nem planejados de acordo com o currículo oficial, mas que se desenrolam por meio de práticas e condutas influenciadas pela identidade docente.

De acordo com Moreira e Candau (2007:18), o currículo oculto é formado por:

“rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os/as alunos/as por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos/as professores/as e nos livros didáticos” (Moreira e Candau, 2007: 18).

Neste ponto é fundamental o cuidado em promover o “equilíbrio” entre o currículo oficial, o real e o oculto, pois é contraditório e improdutivo que

desde o primeiro se trabalhe em consonância com os direitos humanos e desde os últimos se permita um sistema autoritário, reprodutor de preconceitos e discriminações e estimulador de violações. O mesmo se aplica inversamente.

Desta maneira o currículo deve orientar o desenvolvimento das práticas pedagógicas sem determiná-las. Neste sentido, sobre as formas de organização de um currículo que contemple a EDH no contexto brasileiro, Tavares (2013) ressalta que estas foram indicadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos⁸⁸.

Voltando as contribuições de Magendzo (sem data), um dos momentos de maior desafio, se dá no processo de implementação do currículo.

“El proceso de implementación del curriculum oficial-nacional⁸⁹, presente en los establecimientos educacionales, constituye por cierto, un gran desafío y una tarea fundamental si se desea que el curriculum ‘baje’ al nivel escolar y el nivel de aula” (Magendzo, sem data, DHNET).

Na atualidade, os direitos humanos estão presentes em currículos oficiais de diversos países. No entanto, o autor questiona:

“Sin duda que la educación en derechos humanos al dialogar y desear penetrar tanto en el curriculum escolar como el de formación de profesores necesita participar del juego del poder. Pero, la pregunta que surge es ¿con qué cuota de poder cuenta la educación en derechos humanos?; ¿quién y como se legitima ese poder?”(Magendzo, sem data, DHNET).

Por fim Magendzo (sem data) aposta na função do currículo como orientação mas afirma ser fundamental:

“es fundamental que exista una participación activa y comprometida por parte de los docentes, comprendiendo que ellos deben aceptar el cambio en sus términos y de acuerdo a como los conciben en la realidad que deben implementarlo” (Magendzo, sem data, DHNET).

A partir das reflexões anteriormente expostas, e em sintonia com Candau (2013) e Morgado (2001), consideramos que se justifica a introdução de uma disciplina específica sobre educação em direitos

⁸⁸ Abordada anteriormente no capítulo 1 deste trabalho.

⁸⁹ O “currículo oficial-nacional” se refere aquele que o Estado elabora e distribui nas instituições educativas, em nível nacional e que é legalmente obrigatório para todo o sistema nacional.

humanos nos cursos de licenciatura, de preferência com caráter obrigatório, pelo menos no momento atual.

Acredita-se que os *saberes disciplinares* propostos pelas autoras dentro da perspectiva de formação universitária de educadores/as em direitos humanos, ocupa um importante espaço. De acordo com Morgado (2001):

“Entendemos que a formação deste/a educador/a deverá contar com uma disciplina acadêmica que privilegie esta temática, em sua gênese, caráter histórico, evolução, tipos de direitos, as diferentes declarações e instrumentos, avanços e retrocessos, enfim, uma disciplina que ofereça um corpo de conhecimentos específicos ao saber docente em direitos humanos” (Morgado, 2001: 45).

Dentre os cursos oferecidos pelas Universidades, Direito é a faculdade que tem oferecido disciplinas relativas à temática. No âmbito da educação⁹⁰, todavia, a introdução de disciplinas sobre Direitos Humanos ainda não é uma prática amplamente difundida. Candau (2013) relata uma experiência acerca de uma disciplina eletiva que o Departamento de Educação da PUC-Rio oferece desde 1996. Seu público tem sido grupos de licenciandos, oriundos de diferentes cursos: Pedagogia, Economia, Ciências Sociais, Psicologia, entre outros.

“Trata-se de uma disciplina de caráter semestral, com 60 horas de atividades presencias, e tem por objetivos principais: analisar algumas questões relativas à problemática dos direitos humanos no momento atual, no plano internacional, latino-americano e nacional; aprofundar numa compreensão histórico-crítica dos direitos humanos; discutir alguns documentos que constituem uma referência básica para a educação em direitos humanos; analisar o papel da educação e da escola para o desenvolvimento de uma consciência pessoal e social dos direitos humanos; apresentar experiências concretas de educação em direitos humanos e formação em/para a cidadania e participar em algumas atividades orientadas a promover a educação em direitos humanos (Candau, 2013: 20).

A respeito do conteúdo programático, a autora ressalta que este está estruturado em três grandes unidades. A primeira corresponde a fundamentação e contextualização da problemática dos direitos humanos na sua articulação com a educação e a formação para a cidadania. A

⁹⁰ Outro exemplo de ações no ensino superior relacionadas a EDH é a disciplina eletiva “Educación para la Ciudadanía” oferecida na graduação de pedagogia da faculdade de educação da Universidade de Barcelona. Um dos temas centrais dessa disciplina é a Educação em Direitos Humanos. Por ser de caráter optativo, não abrange todo o corpo discente do curso, porém, não deixa de ser uma excelente iniciativa.

segunda, está centrada na análise de documentos internacionais e nacionais que constituem referências básicas para o trabalho em educação em direitos humanos⁹¹, e por fim, a terceira discute questões atuais⁹², sempre se trabalhando na ótica da educação em direitos humanos na perspectiva histórico-crítica.

Sobre a metodologia do curso, Candau (2013) destaca que a articulação teoria-prática é o eixo fundamental, utilizando diferentes estratégias tais como: relatos de experiências, discussão de textos, depoimentos de diferentes profissionais envolvidos em práticas concretas, análise de experiências, seminários, vídeo-foruns, debates, júri-simulado, dramatizações, etc.

Segundo a autora, na avaliação realizada no final de cada semestre, chama a atenção que um número significativo de alunos/as, do segundo ao oitavo período de créditos, declarem ter sido esta a primeira vez que estudaram sobre direitos humanos:

“Até então direitos humanos era uma coisa muito vaga, um termo muito ouvido apenas no período de eleição. O curso me deu instrumentos para refletir sobre a minha prática pedagógica frente a esta problemática”;
“não tinha idéia da imensidão dos temas e o quanto o seu aprofundamento é importante. O curso me fez olhar de maneira crítica e reflexiva o mundo que sempre estive à minha volta mas que só agora me foi apresentado” ;
“nunca prestei atenção sobre o assunto. Hoje penso diferente, pois vejo os direitos humanos como um tema muito importante e essencial na vida de qualquer um” (Candau, 2013: 21).

Nosso objetivo ao trazer as contribuições das autoras, foi identificar concretamente as possibilidades em oferecer uma disciplina em direitos humanos principalmente, mas não somente, nas licenciaturas e cursos de pedagogia, afim de constituir o saber disciplinar específico a esta proposta educativa.

Esses são alguns dos desafios que se apresentam para que os/as educadores/as possam desenvolver processos educativos em direitos

⁹¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, o documento final e plano de ação da Conferência de Viena sobre Direitos humanos (1993), entre outros documentos internacionais, a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança do Adolescente, os Planos Nacionais de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, etc;

⁹² violência escolar, questões de gênero e de diversidade sexual, discriminação étnico-racial, crianças e adolescentes em situação de risco, pluralismo religioso, políticas de ação afirmativa, questões relativas ao meio ambiente, entre outras.

humanos que respondam às fundamentações, orientações e que demandam práticas características desse âmbito e que foram sendo construídas ao longo dos últimos 30 anos no Brasil.

Portanto, em relação a *prática pedagógica* em direitos humanos, ao pensarmos nas licenciaturas, esta deve estar em conformidade com os princípios e valores destes e ter como objetivo principal a compreensão e transformação da realidade na perspectiva da formação de sujeito de direitos. Assim ela envolve a prática docente, as atividades didáticas e o currículo. Entretanto vai além, abrangendo as demais atividades dos espaços educativos, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade.

Contudo, é necessário reforçar que o diálogo, e somente este é capaz de gerar um pensamento crítico. “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2005: 96). Tavares (2013) nos lembra que é o comunicar-se, que faz o ser humano assumir sua condição humana, e é com o diálogo e a participação que se constrói a autonomia das pessoas, num processo libertário e de vivência dos direitos.

Segundo Morgado (2001), os saberes da formação pedagógica correspondem às estratégias e recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos. No entanto, o conhecimento e a vivência em direitos humanos não acontecem de maneira espontânea. Por isso é imprescindível a discussão de uma metodologia adequada ao trabalho com os direitos humanos na sala de aula e o esforço voltado para a promoção de espaços de vivência sobre as questões que envolvem a EDH desde o início da formação dos educadores/as.

“A experiência realizada em outros países que já têm certa trajetória na área é uma importante referência, devendo-se promover o intercâmbio de materiais e de experiências. Finalmente, estágios orientados à prática educativa em direitos humanos devem ser fomentados” (Morgado, 2001: 55).

Para Candau (2013) é essencial irmos além e trabalharmos em profundidade, ao desenvolvermos processos de educação em direitos humanos. Para tanto, é necessário que articulemos entre si, as diferentes dimensões - cognitiva, afetiva e sócio-política presentes na EDH –

utilizando estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam nos educar em direitos humanos.

Neste sentido, a prática pedagógica deve ser contextualizada e construída coletivamente para tornar os participantes protagonistas da produção do conhecimento. A metodologia, os conteúdos, os materiais e recursos a serem utilizados precisam articular os níveis de saberes relativos aos direitos humanos mencionados anteriormente. Tavares (2013) assinala que no desenvolvimento de sua prática pedagógica os/as educadores/as devem saber equilibrar a abordagem de três aspectos relacionados aos direitos humanos: a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade.

A autora propõem que o questionamento durante a prática pedagógica ao próprio sentido dos direitos humanos, favorece um novo olhar para uma convivência social que respeite a dignidade humana. Ao relacionar a interdependência e indivisibilidade, a prática docente deve privilegiar o entendimento de que a violação de um direito implica a violação de outros direitos e portanto, a promoção na esfera de um direito apoia a garantia de outros direitos.

Por fim, Mujica (2002) enfatiza que para sermos educadores em direitos humanos nos é exigido o comprometimento afetivo, tanto com o projeto de sociedade que queremos construir, como com as pessoas com as quais trabalhamos.

Nesta investigação, defende-se que as faculdades de educação são o locus privilegiado da formação inicial de educadores em direitos humanos. Desde essa afirmação, compreende-se que as instituições que fazem parte desta instancia de formação possuem a responsabilidade e o compromisso em formar seus licenciandos/as nesta perspectiva. Contudo, concordamos com Agudelo (2015) ao afirmar que:

“Esta relación no puede limitarse a las iniciativas individuales de los formadores; debe construirse una política de diálogo y de encuentro con estas experiencias, de tal manera que el conocimiento que se produce en y desde ellas pueda dialogar con los saberes producidos en las facultades de educación” (Agudelo, 2015: 111).

Neste sentido defende-se aqui, a criação de disciplinas específicas de educação em direitos humanos, onde o conhecimento se construa com base em exercícios concretos, oriundos da promoção de espaços de vivência, denúncia e reivindicação dos direitos humanos.

Assim as exigências deste tipo de formação giram em torno de cidadãos capazes de conhecer, defender e promover estes direitos, nos níveis individual e coletivo. Acreditamos que na educação em direitos humanos estão as bases para uma formação ética, profunda e completa, e que trata-se de um saber que assumidamente não é neutro.

3.3. Formação continuada

Como já explicitamos anteriormente, nesta investigação, defende-se que o esforço e compromisso da realização da formação de professores/as em direitos humanos diz respeito às Universidades (em geral, nas faculdades de educação e nos projetos de extensão), aos órgãos governamentais (desde a formulação de políticas públicas, até a inserção da EDH em sua agenda de gastos públicos) e também as organizações não governamentais e movimentos sociais (atuando em espaços formais e não formais de educação) dedicadas ao tema.

No entanto, ao contextualizarmos a formação continuada de professores/as neste âmbito, entendemos ser a escola, o espaço principal onde esta prática deve acontecer. Portanto, por este tipo de formação entendemos ser aquela que se volta para os professores/as em atuação no ambiente escolar.

Sobre a formação continuada, Candau (2013) alerta que esta constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques, dimensões e estratégias.

Assim como a autora, compreendemos a formação continuada como um espaço em potencial para o aprimoramento da formação dos professores/as. Para tanto, é indispensável favorecer processos coletivos de discussão, reflexão e buscas de aperfeiçoamento das práticas educativas. Candau (2013) aponta para a oferta de espaços e tempos

institucionalizados de encontros realizados na escola, criando dessa forma, sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos/as professores/as e à sua socialização, ressitando o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

Para nós, a formação continuada deve ser concebida como um meio de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional e que deve incorporar diferentes estratégias pedagógicas, tanto presenciais quanto a distância.

Logo, nos próximos parágrafos nos dedicaremos a: pensar sobre a função da escola neste sentido e delinear o processo de formação continuada que defendemos relacionando-o a EDH. Por fim, pensaremos o currículo escolar frente a educação em direitos humanos.

3.3.1 A função social da escola e a importância da formação continuada em direitos humanos

Ao pensar na função da escola é fundamental redefinir seu papel e considerar o fato de que a organização escolar não é neutra. Parece ser cada vez mais consensual — ou pelo menos cada vez mais amplamente proclamado — que o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. De acordo com Carvalho (2004): “É o que encontramos, por exemplo, em documentos pedagógicos importantes, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais -1998”. (Carvalho, 2004: 440)

Tavares (2007) ressalta que apesar da EDH não ser tarefa exclusiva da escola, ocorrendo nos diversos campos de formação e convivência, no âmbito da educação formal, identificam-se um conjunto de oportunidades para a disseminação dos conteúdos relacionados aos direitos humanos. Neste sentido, Candau (1996:14e15) apud Tavares (2007), identifica que uma proposta metodológica inspirada nesta perspectiva, preza que: “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

Igualmente Silva (1997) afirma que um projeto de escola que tenha como compromisso a formação em direitos humanos, deve considerar os seguintes elementos:

“a educação formal é condição essencial à formação da cidadania e tem na escola seu lugar privilegiado;
a escola tem que cumprir, de fato, seu papel e função social, enquanto espaço de elaboração e socialização do conhecimento;
a educação em direitos humanos deve ser um projeto global da escola;
o desenvolvimento de um processo de conscientização dos direitos e deveres deve ser contínuo e permanente” (Silva, 1997: 220 e 221).

Entretanto, qualquer transformação destinada ao fortalecimento da função social da escola proposta acima, demanda uma série de medidas e dentre elas a formação continuada. Um dos desafios dessa proposta é a sensação que se tem que a formação continuada é responsabilidade única do professor/a. Ele/ela enquanto profissional “inovador” deve buscar seu “aperfeiçoamento”, gerando um afastamento entre os conceitos difundidos nos documentos e discursos oficiais e as práticas do cotidiano escolar. Carvalho (2004) enfatiza que:

“Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação continuada se propõem a “reciclar” o repertório dos discursos dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos humanos, tornando-a um problema de divulgação de idéias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola” (Carvalho, 2004: 441).

Outro forte argumento para se afirmar a importância da formação continuada, diz respeito ao que já nos referimos no subcapítulo anterior: a formação começa muito antes da entrada nos cursos superiores. Acontece através da incorporação de modelos de educação/ensino experienciados durante os anos de escolarização que antecedem a vida universitária. Acreditamos junto com Paulo (2013) que:

“Neste caso, a formação continuada representa uma possibilidade real de reconhecer, identificar e submeter à reflexão crítica tais modelos, para aqueles e aquelas que já deixaram o espaço do ensino superior, onde se espera que a importância desta reflexão seja também levada em conta” (Paulo, 2013: 16).

Desde aí identificamos ser essencial que as atividades pensadas sejam capazes de tornar as práticas do cotidiano escolar um objeto de

reflexão. Especialmente porque ao contrário da formação inicial, os professores na formação continuada já possuem uma prática pedagógica consolidada e a mudança pode ser bem difícil tanto para os envolvidos diretamente com a ação educativa, como para as instituições escolares como um todo.

É portanto, a partir dos elementos descritos até aqui, que pensamos os processos de formação continuada de professores/as em direitos humanos. Compartilhamos da tese de Candau (2013)⁹³ que:

“a formação continuada de professores/as constitui um espaço privilegiado para a incorporação da educação em direitos humanos nas nossas escolas, assim como para a formação de educadores/as como agentes multiplicadores comprometidos com os direitos humanos no âmbito educacional e na sociedade em geral”.

O potencial multiplicador da EDH através da prática docente se dá pela convivência diária dos professores/as com crianças e jovens durante longos períodos. Portanto, se estes incorporassem fortemente a perspectiva da educação em direitos humanos, constituiriam agentes multiplicadores de especial importância.

Da mesma maneira, Mujica (1999) aposta nesse tipo de formação desde 1985 ao trabalhar com professores/as das escolas da rede pública do Peru através do Instituto Peruano para a Paz:

“Nuestra apuesta fue - y sigue siendo – convertir la escuela en un espacio donde los niños y las niñas aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás; en un espacio donde se viva la democracia como estilo de vida y como una forma de organización de la institución, para que los estudiantes aprendan a valorarla y descubran la importancia de construirla más allá de los muros de su escuela” (Mujica, 1999: 5).

Assim sendo nos perguntamos: Quais são as principais características que essa educação deve ter para que mobilize a formação de professores/as multiplicadores/as da educação em direitos humanos? Quais os desafios a serem enfrentados neste sentido?

⁹³ Está situada no contexto da pesquisa “Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual”, que vem sendo desenvolvida desde 2008, com o apoio do CNPq, pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), que a autora coordena e que está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

De acordo com os autores pesquisados, a incorporação deste conhecimento, traduzido em um compromisso existencial, uma maneira de ver e sentir o mundo é fundamental. Paulo (2013) define esse conhecimento como:

“Portanto, estamos falando de um conhecimento que passa pelo cérebro, mas deve invadir o coração, provocando uma relação intelectual e ao mesmo tempo amorosa com ele. Insistimos nesta incorporação por uma razão tão simples quanto definitiva: sem ela não há educadores/as em direitos humanos” (Paulo, 2013: 35).

Candau (2013) enfatiza que a educação em direitos humanos deve ser introduzida como um eixo orientador do projeto político-pedagógico de cada escola e ser objeto de uma reflexão coletiva e de todo o corpo docente.

Deve-se incorporar a EDH em todas as áreas curriculares e nos diferentes componentes da dinâmica escolar, tais como: as relações entre os diferentes sujeitos nela implicados - professores, alunos, funcionários, pais de alunos - assim como, as questões relativas aos processos avaliativos, à disciplina e aos conflitos presentes na escola, às relações com a comunidade etc.” (Candau, 2013: 55).

Entretanto, esta transformação na realidade docente exige a compreensão de que este é um processo difícil e cheio de obstáculos. Alguns dos desafios a esta proposta de formação continuada foram sentidos por Carvalho (2004 e 2007) ao relatar uma experiência de formação em escolas da rede pública de São Paulo.⁹⁴

De acordo com Carvalho (2007), a convivência no cotidiano escolar revelou tanto a fragilidade da adesão aos ideais, como a frequente presença de condutas absolutamente contraditórias com os valores públicos da educação. Igualmente a ausência da percepção da responsabilidade coletiva nas práticas institucionais por parte dos grupos de professores/as envolvidos na formação, foi destacada pelo autor,

⁹⁴ Projeto Direitos Humanos nas Escolas – um programa de formação continuada de professores cuja primeira edição remonta ao início de 2001. Ao longo destes seis anos de existência, o curso “Educação, Cidadania e Direitos Humanos” formou mais de 2.000 profissionais da educação das redes públicas municipais de São Paulo, Suzano e Embu (Carvalho, 2007).

através da falta de trocas de experiências que permitissem o enriquecimento de suas práticas. Portanto, segundo o autor é fundamental:

“Criar mecanismos que garantam a presença dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento das atividades do curso de formação, aproximando os ideais nele veiculados, aos projetos político-pedagógicos das unidades participantes.

Propiciar o envolvimento e a formação das equipes pedagógicas das coordenadorias de ensino participantes, a fim de criarmos uma parceria entre a universidade pública e a rede municipal de ensino” (Carvalho, 2007: 135).

Desta maneira, conseguiremos um tipo de formação contínua que permita a construção da coerência institucional do coletivo escolar com relação a valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (Carvalho, 2004).

3.3.2. Currículo escolar e a EDH

Ao nos perguntarmos como concretizar a educação em direitos humanos na escola, compreendemos ser necessário refletir sobre as particularidades do currículo escolar frente a EDH. É sempre importante assinalar que a perspectiva assumida por nós encontra em Magendzo (vários) um de seus principais interlocutores.

Da mesma maneira um importante aspecto a ser ressaltado é a forma pela qual a temática deve ser inserida no currículo escolar. A transversalidade é apontada pelos diversos autores que trabalham com a perspectiva crítica da educação em direitos humanos. Diferentemente da forma como pensamos a formação inicial para as licenciaturas, não defendemos que deva ser criada uma disciplina de direitos humanos nem mesmo considerar que as disciplina das Ciências Humanas deveriam ser as únicas a assumir esta tarefa.

Silveira (2016), propõe que a EDH deva estar presente desde o PPP da escola, já que sua inclusão significa uma declaração de intenções de natureza ético- política cidadã que a escola manifesta querer implantar na instituição. Sobre o currículo escolar, a autora também defende que a EDH deve permea-lo de forma transversal em todas as suas disciplinas:

“Para tanto, cada uma delas deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação com a EDH, e formalizar os “ganchos” identificados. Portanto, isso não quer dizer que todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH. Mas também não quer dizer que umas o farão e as demais vão ignorá-los” (Silveira, 2016: 165).

Magendzo e Delpiano (1986) apud Morgado (2001) apostam em uma proposta curricular em direitos humanos que englobe todos os níveis de escolarização. Sendo assim, algumas estratégias indicadas pelos autores são:

“No ensino pré-escolar e no primeiro segmento da educação fundamental, os direitos humanos deverão integrar globalmente o currículo e o fazer pedagógico da escola, fundamentando-se na Declaração Universal dos Direitos da Criança. A ênfase, neste momento, deverá ser a internalização de valores como respeito, tolerância, trabalho solidário, autonomia, livre expressão de ideias, entre outros.

“A partir do segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, os direitos humanos deverão estar presentes em todas as disciplinas, manifestando-se a partir dos problemas que emergem dos próprios conteúdos, do desenvolvimento psico-social dos alunos e do enfrentamento da realidade histórica e social na qual estão inseridos” (Magendzo e Delpiano, 1986 apud Morgado, 2001: 78).

Uma perspectiva muito interessante de como o currículo escolar frente a educação em direitos humanos pode ser considerado uma eficaz modalidade de desenvolvimento profissional dos docentes, é através da investigação protagônica, indicada por Magendzo (sem data):

“En el proceso de implementación curricular, los docentes desarrollan alternativas para poner en práctica la educación en derechos humanos, dando a conocer a sus colegas aciertos y desaciertos que han experimentado, abriendo deliberaciones y discusiones sobre su práctica pedagógica en derechos humanos, todo lo cual contribuye a su crecimiento profesional” (Magendzo, sem data – DHNET).

Portanto este modelo de capacitação de professores em EDH possui estreita relação com a pedagogia crítica defendida nesta tese (no segundo capítulo) já que busca a transformação do papel social do professor/a através da reflexão de sua prática passando de uma postura de reprodutor a construtor de conhecimento e neste sentido, tornando-se mais profissional:

“Se sostiene que el docente puede y debe elaborar teoría desde su práctica; es decir, a partir de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula atribuye significados y contrasta éstos con la teoría adquirida en su formación profesional” (Magendzo, sem data – DHNET).

Os educadores/as a partir da investigação de sua prática, se dedicam a analisar a origem da educação em direitos humanos, assumem uma atitude crítica frente ao conhecimento e buscam responder as perguntas relativas ao que se entende como um conhecimento valioso em direitos humanos:

“cuáles son los supuestos, concepciones y criterios que se han manejado para seleccionar y organizar el contenido de los derechos humanos;

cuál es la relación entre la educación en derechos humanos y el conocimiento curricular disciplinario y aquél que surge de las necesidades e intereses del estudiante y del contexto socio- cultural;

de qué manera el docente integra áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras;

cómo hace accesible los derechos humanos a los y las estudiantes; cómo vincula los derechos humanos con la vida y los significados personales de los y las estudiantes;

qué ideas de comportamiento moral y de solidaridad están subyacente, etc.” (Magendzo, sem data – DHNET).

Magendzo (dhnet) afirma que ao empregar as técnicas da investigação protagônica, os docentes questionam os critérios que foram empregados para selecionar e organizar o conhecimento curricular frente aos direitos humanos.

Desta maneira, os educadores/as aprofundam os significados do conhecimento dos direitos humanos; dividem conhecimentos e objetivos transversais e interdisciplinares; e elaboram indicadores de desempenho referidos as habilidades, atitudes e valores que a educação em direitos humanos busca promover.

Neste processo de reformulação-implementação curricular nas escolas, concordamos com Morgado (2001) quando afirma que isso implica também em um olhar crítico, destinado a tomar consciência das variadas discriminações presentes no currículo, para depois proceder em consequência de uma real conscientização.

“Tanto através do currículo manifesto quanto do oculto, tem-se transmitido um esquema de significações simbólicas, um sistema de concepções, conhecimentos e atitudes frente à vida que correspondem, em geral, à cultura

dos grupos dominantes. Os direitos humanos devem estar presentes no currículo, mas em um currículo transformado e reflexivo” (Morgado, 2001: 67).

Neste subcapítulo buscou-se explicitar como processos de formação continuada, onde a escola se assume como espaço central, são fundamentais para que professores e professoras se percebam agentes multiplicadores/as da educação em direitos humanos, comprometidos com a afirmação dos mesmos nas escolas e na sociedade em geral.

Também foi um de nossos objetivos enfatizar que a perspectiva da educação em direitos humanos confronta políticas educativas, dentre elas o currículo oficial, que muitas vezes são centradas em aspectos meramente operacionais do processo educativo, que se voltam quase que exclusivamente para a dimensão cognitiva da educação e têm como horizonte a inserção na sociedade do mercado e do consumo.

A realização deste tipo específico de formação continuada em direitos humanos feita por uma organização não governamental (ONG) com larga experiência nesta temática nos serviu como inspiração para esta investigação e será apresentada e analisada nos capítulos 5 e 6 deste trabalho.

Considerações finais

No decorrer deste capítulo descrevemos como esta tese pensa a formação de professores/as em direitos humanos no Brasil. Nossos passos foram orientados pelos autores que defendem uma leitura crítica deste processo.

É na perspectiva histórico-crítica que nos baseamos para promover processos de formação em direitos humanos, por considerá-la orientada à afirmação da democracia e à construção de uma cultura dos direitos humanos que contemple todos os atores e âmbitos sociais. Desta maneira, ao considerar as relações de poder e os conflitos existentes entre os diversos elementos desta proposta de formação, definimos a base teórica fundamental ao trabalho que realizamos.

Ao longo do capítulo justificamos a importância em formar professores/as nessa perspectiva e identificamos os elementos específicos

que atravessam essa formação docente em todas as suas instâncias. Ao falarmos sobre os espaços da EDH na formação inicial de educadores/as, os diferentes saberes construídos através desta proposta de formação e as relações que devemos estabelecer com o currículo (no ensino superior e na educação básica) foram explorados.

Apresentamos também as dimensões e alguns desafios da atualidade que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da educação em direitos humanos no ensino superior no geral e nos cursos de formação de professores/as em particular.

Igualmente, refletimos sobre a formação continuada dos professores/as em serviço e destacamos a escola como seu locus privilegiado. Nesse cotidiano, ele/ela aprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse território que muitas vezes vai aprimorando o exercício de sua profissão, conjuntamente com os colegas.

Partilhamos da reflexão de Paulo (2013) que educar (e educar-se) em direitos humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em direitos humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana.

Capítulo 4: Metodologia de Pesquisa

Introdução ao capítulo

Este capítulo é dedicado a apresentar a metodologia que orienta a pesquisa desde a exposição do problema, passando pelo tipo de análise realizado afim de chegar na interpretação dos resultados. Dessa maneira, a justificativa do problema de pesquisa, as perguntas que guiaram todo o processo investigativo e os objetivos do mesmo, também são trabalhados aqui. A fundamentação metodológica e o desenho da pesquisa, a defesa do estudo de caso como método escolhido e a definição do campo de estudo são elaboradas ao longo do capítulo. Da mesma maneira, são descritas as fases da pesquisa e as características do caso estudado, assim como, as técnicas de coleta de dados e a amostragem do estudo. Por fim, é detalhado o processo de coleta de dados, as análises das informações e apresentado os critérios escolhidos para guiar o rigor científico exigido.

4.1 Formulação do problema

No primeiro capítulo da presente tese, ao desenvolvermos a noção, o sentido e o significado dos direitos humanos no Brasil, buscamos compreender como ainda estão muito presentes práticas e concepções que representam violações e resistência aos direitos humanos. Tendo presente esta conjuntura política, social e cultural, obviamente a educação, também é afetada por esta realidade. Portanto, a maneira como a sociedade brasileira (re) significa os direitos humanos aparece também nos espaços educativos, na relação estabelecida entre os sujeitos sociais (corpo docente, discente e a comunidade) e é materializada na cultura da escola. Neste capítulo também propomos uma reflexão sobre os avanços e desafios das políticas públicas brasileiras em relação aos direitos humanos e sobre seus esforços para fazer da educação em direitos humanos uma política pública.

No segundo capítulo, as ideias-força da educação em direitos humanos foram discutidas, assim como, o contexto histórico que as originou, marcado pela educação popular e a resposta ao processo de redemocratização que passava o país. Desta maneira pudemos

compreender o que a escolha por esta perspectiva educativa implica no cotidiano dos educadores/as que a privilegiam.

Justificar a importância da formação inicial e continuada de professores/as no âmbito dos direitos humanos, identificar os elementos específicos que atravessam esta formação e apontar as dimensões e desafios atuais neste sentido, foram os elementos de destaque no terceiro capítulo e que foram essenciais para nos aproximarmos da problemática da pesquisa.

Portanto, os argumentos trabalhados no marco teórico desta tese são a base para a abordagem do problema de pesquisa, sua justificativa e objetivos do estudo, a serem detalhados nos próximos parágrafos.

Mesmo reconhecendo que os esforços para promover uma cultura de direitos humanos na sociedade brasileira, através de vários programas e planos que colocam a formação de professores/as em vários âmbitos como essencial, são muito valiosos, ainda são poucas as iniciativas que de fato acontecem na prática. Como mencionam Candau (2008; 2010; 2013); Sacavino (2008 e 2011); Carbonari (2016); Tavares (2013); Viola (2010) e outros. “[...] *No entanto, é possível constatar que ainda são frágeis e pouco frequentes a discussão e a reflexão sobre o sentido da educação em direitos humanos nas nossas instituições de ensino*” (Candau, 2013:35).

Em conformidade com os elementos acima destacados, nesta pesquisa, *o problema está centrado no estudo das intervenções educativas em direitos humanos realizadas por uma organização não governamental no Brasil*. Estes são pontos que se inter-relacionam e configuram esta problemática sendo suas consequências a violência, o fracasso escolar, sociedades ainda mais intolerantes e desiguais. Diante disso, o desafio que tem a educação e a sociedade como um todo é promover processos onde a democracia real, o empoderamento de grupos historicamente excluídos, a desconstrução e construção de processos identitários, a sensibilização, a “renegociação” de privilégios dos grupos dominantes sejam objetivos realmente perseguidos.

4.1.1. Justificativa do problema de pesquisa

Mesmo já tendo sido percorrido um amplo e sólido caminho de estudo sobre a educação em direitos humanos: suas origens, ideias-força, intencionalidade, materialidade em diferentes âmbitos e espaços educativos (educação não-formal e formal), ainda faltam muitos aspectos para serem explicados, interpretados e compreendidos. Dentre eles, esta pesquisa entende ser a formação de educadores/as em direitos humanos.

Para nos guiar na justificativa do estudo em questão, utilizamos os critérios apontados por Hernández, Fernández y Baptista (2006) *apud* Ramírez (2014:150): “conveniência, relevância social, implicações práticas e valor teórico”⁹⁵. Seguindo estes critérios, a investigação é justificada da seguinte maneira:

- **Conveniência, relevância social e implicações práticas**

Particularmente no contexto brasileiro, reduzir sua desigualdade social somente ao critério econômico, como ainda os grupos dominantes insistem, significa para aqueles que tem seus direitos desrespeitados, ocupar uma posição diária a margem tanto econômica como culturalmente. Este processo sistemático, origina uma forte internalização de conceitos e preconceitos que infelizmente, fazem parte da construção de identidades historicamente subalternizadas, e reforçam discursos intolerantes. Igualmente, a noção distorcida sobre os direitos humanos quando se generaliza e persiste no tempo, como é o caso do Brasil, faz parte das relações sociais e que definem a identidade de uma sociedade.

Diante deste cenário, a promoção de uma cultura de direitos humanos na vida cotidiana é imprescindível para que se possa fazer frente as frequentes violações que recaem sobre os mesmos. Em diálogo com os

⁹⁵ “La *conveniencia* responde a la pregunta ¿para qué sirve la investigación?; la *relevancia social* se refiere a ¿cuál es su trascendencia y quiénes se beneficiarán con los resultados?; las *implicaciones prácticas* indican si la investigación ¿ayudará a resolver algún problema real?; y el *valor teórico* responde a preguntas como ¿se llenará algún vacío de conocimiento?, ¿la información que se obtenga apoyará alguna teoría?, ¿se ofrece la posibilidad de una exploración fructífera de algún fenómeno o ambiente?, ¿qué se puede saber con los resultados que no se sabía antes?, ¿se pueden sugerir ideas o recomendaciones?” (Ramírez, 2014:151).

argumentos expostos anteriormente, a problemática desta pesquisa é justificada no sentido que acreditamos no poder transformador da educação em direitos humanos. Em sintonia com Cortina (2005:30) *“Porque aprendemos a ser ciudadanos de la misma manera que aprendemos tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley de otros o por el castigo, sino porque llegamos a ser más profundamente nosotros mismos”*.

- Valor teórico

Trabalhos como os de Sacavino (2008) sobre a educação em direitos humanos como processo e prática e a análise da construção das diretrizes curriculares em EDH no Brasil por Ramos (2010) e outros especialistas destacam a preocupação com a formação de educadores/as, que foi amplamente discutida no terceiro capítulo da pesquisa.

No mesmo sentido não são poucos os documentos internacionais (Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, 2012; Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, 2010) e nacionais (PNDH3, 1999; PNEDH, 2006; Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, 2012) que enfatizam a importância e a necessidade da promoção da formação de educandos e educadores/as nesta perspectiva. Desta maneira, o valor teórico desta pesquisa é garantido ao enfatizar a atuação de ONGs como representantes da sociedade civil organizada e que portanto, possuem uma função social frente aos desafios já mencionados.

Buscamos trazer a experiência da NOVAMERICA como uma boa prática educativa que também se comunica com os objetivos propostos nas políticas públicas neste âmbito, já que espaços de educação não – formais contribuem para os espaços formais (e vice-versa) propostos pelo PNEDH, por exemplo, a educação básica e o ensino superior.

4.1.2. Perguntas da pesquisa

Conforme já mencionado anteriormente a problemática desta tese está centrada no estudo das intervenções educativas em direitos humanos realizadas por uma organização não governamental no Brasil, em nosso caso, a instituição NOVAMERICA. Esta pesquisa parte da ideia que a escassa presença da educação em direitos humanos (como foi discutido nos capítulos 2 e 3) nos cursos de formação de professores/as, contribui para gerar profissionais que não conseguem dialogar com os atuais desafios postos a educação e que muitas vezes naturalizam a desigualdade social, não consideram a igualdade e desrespeitam a diferença.

Partindo destas considerações iniciais, passamos a elaborar diferentes perguntas que serviram de guia para a nossa investigação:

A – Em relação as iniciativas da ONG NOVAMERICA, dentro deste contexto:

Qual a definição de educação em direitos humanos que defende e qual é sua proposta de formação?

O que oferece as instituições educativas e aos sujeitos que delas participam? De que maneira influenciam suas iniciativas na prática dos profissionais que atendem? Em que consiste a colaboração que ela presta? Quais atividades realiza?

B – Em relação a necessidade de formação em direitos humanos sentida pelos profissionais da educação com os quais a ONG NOVAMERICA trabalha:

De que maneira a educação em direitos humanos é uma prática essencial para que estes profissionais possam desenvolver suas práticas pedagógicas com o objetivo de combater os desafios que a cultura de violação de direitos humanos, impõem aos mesmos enquanto cidadãos, educadores/as e seres humanos?

Como o educador/a é visto nesta perspectiva? Quais as necessidades que os mesmos possuem diante do desenvolvimento da educação em direitos humanos promovida pela ONG?

C – Com respeito as políticas públicas em EDH, as quais estão em sintonia com a proposta de formação desenvolvida pela ONG NOVAMERICA:

Qual o impacto causado pelos documentos PNDH, PNEDH y DNEDH na educação em direitos humanos em geral e nas práticas destes educadores/as em particular? Quais valores esses profissionais atribuem a estas políticas públicas?

Cabe destacar que as perguntas acima expostas serviram unicamente como orientação, não afetando, por tanto, a flexibilidade da investigação.

4.2. Objetivos da pesquisa

Para esta tese optamos por uma compreensão crítica do trabalho. Isto significa que partimos de uma concepção que defende que a interpretação da prática demanda esforço teórico para a sua explicação. Portanto, não nos limitamos somente a sistematização e a descrição de ações observadas e registradas em documentos, mas sim, buscamos articular esses elementos a uma reflexão crítica dos sujeitos protagonistas da ação, como um exercício de construção teórica que contextualiza os processos em seus diferentes aspectos.

Segundo McLaren (2005), construir um processo de pesquisa dentro de uma perspectiva crítica no campo da educação demanda uma abordagem multidimensional do objeto de estudo. Privilegiamos esta abordagem que concebe as práticas educativas impregnadas não somente de relações econômicas, mas também da dimensão cultural e política. Portanto, nos baseamos nesta maneira de “fazer pesquisa”. O objetivo geral desta tese é ***descrever e analisar em profundidade a dinâmica organizativa, o processo e o impacto da formação de educadores/as em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA***. Os objetivos específicos deste tópico são:

1. Delinear o conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha.

2. Descrever a metodologia de trabalho da NOVAMERICA referente as intervenções educativas em direitos humanos promovidas pela ONG.
3. Detalhar os mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas
4. Analisar experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.
5. Conhecer a atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.
6. Identificar as necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.

Estes objetivos correspondem as perguntas de pesquisa descritos anteriormente, mas também nos apresentam uma nova possibilidade de entendimento das investigações que se dedicam ao tema da formação de educadores/as em direitos humanos em diferentes contextos. Buscamos neste sentido, desenvolver uma reflexão que defenda a importância da educação como prática política em busca de mudanças reais e emergenciais na sociedade como um todo.

4.3. Fundamentação metodológica e o desenho da pesquisa

Acreditamos que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para confrontar e analisar os distintos elementos que compõem o processo formativo de educadores/as em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA, objetivo principal desta pesquisa. Uma metodologia de enfoque qualitativo é aquela que consideramos mais pertinente para compreendermos como esta instituição se organiza e a partir disso como atende a problemática da escassa presença de processos sistemáticos de formação inicial e continuada de educadores/as o que gera profissionais que não se sentem preparados para atender os desafios que o cotidiano escolar lhes apresenta.

Além disso, como nossa pergunta-problema trata de aspectos não quantificáveis, que estão inseridos em contextos subjetivos, a opção por esse tipo de metodologia aparece como a mais oportuna. De acordo com a

definição de Maykut y Morehouse (1994) *apud* Latorre, del Rincón y Arnal (1997), a respeito da pesquisa qualitativa:

“Se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal como son construidas por los participantes”. (Maykut y Morehouse,1994 *apud* Latorre, del Rincón y Arnal, 1997:199).

A perspectiva construcionista deste processo está centrada, segundo Sabariego (2010), sobre três pontos que se articulam:

“la prioridad de los significados que los sujetos asignan a sus acciones; la sensibilidad al contexto social, organizativo y cultural del estudio; y la participación activa de los que están siendo estudiados con el investigador/a, fundados en una trama de relaciones que transcurre a lo largo de todo el proceso” (Sabariego, 2010:2).

Com base nessas afirmações, através da pesquisa buscamos compreender em profundidade a realidade de uma maneira ampla e em detalhe. Igualmente, esta pesquisa implicará como indicam Hernández, Fernández y Baptista (2006) *apud* (Ramírez, 2014:155), em um estudo aberto no qual os conceitos mais relevantes aparecem durante seu desenvolvimento e no qual se compreende o fenômeno em diferentes dimensões.

4.3.1. O estudo de caso como método de pesquisa

Considerando os argumentos acima expostos, o método de pesquisa que se apresenta como mais adequado é o estudo de caso, por ser uma opção metodológica que privilegia a pesquisa *na* ação educativa e *desde* a ação educativa.

Sabariego (2010) destaca o estudo de caso como:

“una opción metodológica que considera y revaloriza los saberes del profesorado procedentes de su propia práctica, unos saberes ligados a la particularidad de las situaciones, al imprevisto de las relaciones y a los contextos singulares” (Sabariego, 2010: 5).

Além disso, tem como um de seus objetivos “*producir y ampliar un conocimiento teórico enraizado eficazmente en la realidad*”. A autora ressalta a especificidade do método no interesse em casos individuais e toma como referência Bartolomé (1992:24) que destaca sua finalidade básica: “*Conocer cómo funcionan todas las partes para generar conocimientos teóricos útiles, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas en su contexto natural concreto y dentro de un proceso dado*”.

Quais as características que justificam a escolha deste método de pesquisa?

- Por ser particularista: através do estudo do caso específico onde acontece uma boa prática de formação em direitos humanos, pode-se compreender as condições e os fatores que faz com que os educadores/as transformem suas mentalidades e práticas pedagógicas afim de promover e fortalecer uma cultura de direitos humanos em seus distintos espaços de atuação.
- Por ser descritivo: a compreensão da prática educativa em direitos humanos feita pela organização em questão, em sintonia com as políticas públicas educativas neste âmbito, pode fazer com que as descobertas realizadas possam ser aplicadas em outros contextos no Brasil.
- Por ser holístico: ressalta a multidimensionalidade da experiência em questão e assim “*permite conocer para proponer iniciativas de acción*” (Sabariego, 2010). Os resultados desta pesquisa podem representar e dar respostas a problemas, questões e situações presentes em outras realidades sociais.

4.3.2. Seleção do caso estudado e sua justificativa

Nosso estudo de caso está centrado na análise em profundidade da formação de educadores/as⁹⁶ em direitos humanos realizada pela ONG

⁹⁶ A organização entende como educadores/as, não somente os professores/as das mais variadas disciplinas escolares. Os compreende de uma maneira mais ampla, que abarca aqueles/as profissionais que fazem parte do corpo docente das escolas.

NOVAMERICA. A escolha desta instituição é justificada pela mesma reunir certas características importantes para o estudo do caso selecionado: a existência de um trabalho sólido e reconhecido na área⁹⁷, o desenvolvimento de um programa de trabalho específico para educadores/as em direitos humanos na educação formal, e que atuam em escolas públicas de diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, possui uma metodologia que se apoia em distintas estratégias de formação tais como: encontros regionais e estaduais, materiais pedagógicos, ciclos de oficinas pedagógicas, publicações e sites⁹⁸. Os atores sociais com os quais a ONG trabalha são:

“Professores/as, especialmente de sistemas públicos de ensino, educadores em geral, animadores culturais que trabalham com crianças e adolescentes de camadas populares e em situação de risco, assim como estudantes de cursos de formação de professores/as; Lideranças e membros de movimentos sociais, organizações populares, associação de moradores, líderes de comunidades rurais, promotores populares, comunidades de base” (NOVAMERICA – página eletrônica).

A instituição desenvolve três programas de trabalho: Programa de Educação Popular; Programa Integração Latino-Americana e Construção Democrática; Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania. Este último é o principal contexto onde se deu a pesquisa empírica.

Faz parte dos objetivos centrais da organização, que os educadores/as sejam agentes disseminadores e multiplicadores da cultura de direitos humanos. Assim, nesta tese, a ONG NOVAMERICA foi compreendida como um espaço/território onde é possível analisar a articulação entre a formação em EDH como prática pedagógica e política pública. Ao mesmo tempo nos perguntamos de que maneira estes

⁹⁷ NOVAMERICA é uma referência no contexto das organizações não governamentais que se dedicam a educação no Brasil. Recebeu, em 2003, o prêmio do governo brasileiro presidido por Luis Inácio Lula da Silva, como organização especialista no tema da educação em direitos humanos. “Atua desde 1991 no município do Rio de Janeiro e no interior do Estado. Colabora com centros, organizações da sociedade civil e instituições do setor público de outros Estados brasileiros. Realiza também projetos conjuntos, trabalhos e assessorias com instituições de outros países da América Latina (www.novamerica.org.br - Consultado no dia 22/06/2012).

⁹⁸ O site oficial da NOVAMERICA, www.novamerica.org.br, o site do *MEDH em Rede- Movimento de Educadores em Direitos Humanos (em diante MEDH)*, www.novamerica.org.br/MEDH2/index.asp e o site do *Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco*, www.observatorioedhmfoco.com.br.

educadores/as percebem a ação desta ONG e qual é o impacto que esse feito tem sobre seu processo formador.

A instituição possui um ambiente acolhedor, com profissionais altamente qualificados e com ampla experiência em processos educativos. A organização desenvolve trabalhos conjuntos com universidades e grupos de pesquisa, o que permite que se estabeleça um importante diálogo entre o que se produz no espaço acadêmico e a realidade do cotidiano escolar, trazendo ainda mais coerência ao seu trabalho.

Sobre a finalidade da ONG, Sacavino (2008) ressalta:

“Nuestra preocupación permanente, la cual atraviesa todos esos ámbitos de actuación, es contribuir a la transformación social y a la construcción de un proyecto contra-hegemónico de sociedad, en el que la democracia no se reduzca a momentos de votación, sino que sea una práctica cotidiana que impregne las diferentes dimensiones de la vida” (Sacavino, 2008:14).

A descrição em profundidade de toda a dinâmica que envolve o trabalho da instituição e os diversos elementos que a compõem serão apresentados no próximo capítulo desta tese. Abaixo encontram-se um resumo das características do caso estudado.

Localização	Sede: Botafogo – Município do Rio de Janeiro Centro de Educação Popular – Sapucaia (interior do Estado)
Funcionários	Diretoria da pessoa jurídica (3), Comitê geral (4), Assessores internacionais (2) e Equipe permanente (18) Escolaridade: todos possuem no mínimo o ensino fundamental completo, a grande maioria com o ensino superior completo e alguns mestres e doutores principalmente em Educação
Programas de trabalho	Programa de Educação Popular; Programa Integração Latino-Americana e Construção Democrática; Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania
Municípios onde atuam	Três Rios, Paraíba do Sul e Sapucaia no âmbito da educação-não formal São João de Meriti, Nova Iguaçu, Mesquita ,

	Magé e Duque de Caxias na educação formal
Público-alvo de suas ações	Professores/as, especialmente de sistemas públicos de ensino, Educadores/as em geral, Estudantes de cursos de formação de professores/as, Lideranças e membros de movimentos sociais

Quadro 2: Características do caso de estudo selecionado

4.4. Desenho da investigação

Para nos auxiliar neste processo, recorreremos a León y Montero (2004) que propõem as seguintes fases de pesquisa: o desenho do projeto, a determinação das técnicas, o acesso ao âmbito de pesquisa, a seleção dos informantes, a coleta de dados e a permanência no campo, o processamento da informação e a elaboração da tese.

A) 1ª. Fase - Seleção e definição do caso

Durante o primeiro ano acadêmico (2011-2012) - realizado em Barcelona e no Rio de Janeiro - iniciamos o planejamento da pesquisa (materializado no anteprojeto), a seleção do caso a ser estudado e também a identificação das características que justificam sua pesquisa. Nessa seleção foi considerado o caso em questão por contribuir, através dos elementos que o compõem (discutidos anteriormente), para a compreensão de boas práticas na formação continuada de educadores/as em direitos humanos.

Afim de nos aproximarmos do caso de estudo, entramos em contato através de email com a diretora executiva da ONG⁹⁹, para manifestar o interesse em pesquisar sobre as intervenções educativas em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA. Ao chegar ao Brasil, nos encontramos pessoalmente também com a equipe de educadoras da

⁹⁹ Susana Sacavino, coordenadora executiva da ONG Novamerica desde 1991.

instituição. O quadro abaixo sintetiza esta fase do estudo através das atividades e estratégias realizadas:

Atividades	Estratégias	Produtos
Compilação dos dados sobre a ONG e seu contexto: trajetória; a equipe; sua concepção de educação em direitos humanos; sua metodologia; seus programas de trabalho e em especial: Direitos Humanos Educação e Cidadania; os/as educadores/as participantes da formação; e o Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos	Análise documental Comunicações com as pessoas-chave que facilitaram o acesso ao estudo de caso. Visitas a ONG estudada Revisão bibliográfica sobre a formação de educadores/as em direitos humanos	Definição e Contextualização do caso

Quadro 2: Desenho do estudo: 1ª. Fase. Seleção e definição do caso

Conforme exposto no quadro acima, as informações extraídas desta fase estão relacionadas com: a trajetória, as características da equipe, a concepção de educação defendida, a metodologia de atuação da NOVAMERICA, seus distintos programas de trabalho e as especificidades do programa “Direitos Humanos, Educação e Cidadania”. Da mesma maneira, nos aproximamos dos/as educadores/as que participam das oficinas pedagógicas e do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos (em diante MEDH). Ao visitar a instituição, pudemos observar e conversar com os membros da equipe sobre a trajetória da mesma e do perfil dos sujeitos sociais que participam de suas formações. Além disso nos foi possível pesquisar, no acervo da biblioteca da instituição, publicações sobre a formação de educadores/as em direitos humanos. Igualmente, nos foi disponibilizado alguns relatórios anuais das atividades da NOVAMERICA. Neste período, também nos foi permitido observar a realização de uma oficina pedagógica no núcleo Duque de Caxias.

Assim, esses momentos foram considerados preliminares e fundamentais para nossa entrada no cotidiano da ONG pois nos auxiliaram a definir e contextualizar o caso em questão.

B) 2ª fase - Identificação dos âmbitos de estudo

Esta fase da pesquisa foi realizada durante o ano acadêmico 2013-2014¹⁰⁰ e é caracterizada ainda como um período de planejamento, formulação e identificação. Segundo Sabariego (2016), compreende: “la elaboración de una lista de preguntas o interrogantes de investigación que orienten la recolección de los datos y su análisis posterior”.

Também nesta segunda fase do estudo, foram construídas as unidades de análise do caso, que de acordo com Yin (1994) *apud* Sabariego (2016): “permiten definir qué es el caso: los asuntos sustantivos que serán investigados. Acotan la búsqueda de información y orientan la elaboración de los resultados estableciendo los límites de la argumentación”.

As unidades de análises (exemplificadas a seguir em um quadro) são entendidas em diálogo com as perguntas da pesquisa apresentadas anteriormente. Estas perguntas se referem ao/a pesquisador/a e não aos informantes e nos ajudaram a identificar o problema geral da tese e as técnicas para a coleta dos dados. Também a elaboração do marco teórico gerou os indicadores que junto as unidades de análise e as perguntas nos orientaram no trabalho de campo realizado.

Nesta etapa também começamos a identificar os processos, as atividades e as dinâmicas da ONG que permitem que a mesma realize suas práticas e que compõe o caso em questão. Igualmente, foram reconhecidos os educadores/as que participam da formação em direitos humanos promovida pela NOVAMERICA. Contudo, esta identificação foi sendo reelaborada durante o processo de coleta de informação e sempre de acordo com cada unidade de análise, e com as pessoas que contribuíram com as informações solicitadas.

A seguir temos seis quadros que apresentam a relação entre as unidades de análises, suas definições e indicadores. Foram estabelecidas a partir do articulação entre o marco teórico da pesquisa e o trabalho de campo realizado na ONG.

¹⁰⁰ Durante o ano acadêmico 2012-2013 solicitei uma baixa temporal que foi aceita pela Comissão Acadêmica do Programa de Doutorado Educação e Sociedade em 8/11/2013.

Unidade de análise	Indicadores
<p>1- Conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha.</p> <p>Definição: Se refere ao conjunto das características, dimensões e objetivos da proposta educativa desenvolvida pela ONG.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dignidade humana - Noção histórico-crítica de direitos humanos - Visão integral dos direitos humanos - Noção de cidadania ativa - Formação de sujeitos de direitos - Empoderamento - Contexto sócio político como referencia - Processo sistemático e multidimensional - Função política - Intencionalidades/especificidades - Comprometimento e coerência - Espaços privilegiados para essa educação (escolas, universidades, ONGs e movimentos sociais) - Concepção pedagógica crítica - Papel do educador/a - Aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores - Consonância com as políticas públicas existentes

Quadro 3: Relação entre unidade de análise (1) e seus indicadores

Unidade de análise	Indicadores
<p>2- Metodologia de trabalho da NOVAMERICA.</p> <p>Definição: Diz respeito ao modo como a ONG realiza/organiza suas práticas. As ações e os materiais envolvidos neste processo, assim como, a quem se destinam e quem as realiza fazem parte desta unidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Processo formativo participativo: diferentes linguagens e promoção do diálogo - Contextualização - Coerência com a concepção de direitos humanos que defende - Função política do educar: equipe de trabalho e participantes - Consideração das histórias de vida e experiências dos participantes - Estratégias de formação presenciais: ciclos de oficinas - Estratégias de formação de apoio: materiais pedagógicos

Quadro 4: Relação entre unidade de análise (2) e seus indicadores

Unidade de análise	Indicadores
<p>3- Mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas.</p> <p>Definição:</p> <p>Relativo aos aspectos centrais que orientam os processos formativos em EDH promovidos pela ONG. As especificidades que caracterizam suas práticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cotidiano como referência da prática educativa - Cultura de direitos humanos - Forma organizativa – nucleação – dinamizadores – agentes multiplicadores de direitos humanos - Metodologia participativa - Escola como espaço privilegiado de atuação - Papel da equipe de educadora

Quadro 5: Relação entre unidade de análise (3) e seus indicadores

Unidade de análise	Indicadores
<p>4- Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.</p> <p>Definição:</p> <p>Se refere aos aspectos indispensáveis destacados pelos entrevistados/as em relação à formação em EDH.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção social dos direitos humanos - Conteúdos específicos de direitos humanos - Caráter processual desta prática - Interdisciplinaridade e multidimensionalidade - Construção do saber e identidade docente em direitos humanos - Papel do educador-educando (profissionais da educação e equipe da ONG) - Função social da escola e o projeto político pedagógico - Currículo escolar - Papel do Estado na promoção deste âmbito educativo

Quadro 6: Relação entre unidade de análise (4) e seus indicadores

Unidade de análise	Indicadores
<p>5- Atitude dos profissionais de educação em relação a intervenção promovida por aquela ONG.</p> <p>Definição:</p> <p>Diz respeito aos elementos necessários para que a intervenção educativa aconteça e ao impacto da mesma nas práticas profissionais e pessoais de acordo com os entrevistados/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer-se sujeito de direitos - Mudanças de atitudes e mentalidades - Conscientização - Compromisso com a temática - Coerência na atuação pessoal e profissional - Socialização dos valores e princípios intrínsecos a EDH - Atuação na sociedade/militância em direitos humanos

Quadro 7: Relação entre unidade de análise (5) e seus indicadores

Unidade de análise	Indicadores
<p>6- Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.</p> <p>Definição:</p> <p>Relativo as implicações (dificuldades, conquistas e percepções) sobre os significados da proposta educativa em direitos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios pessoais e profissionais em torno da EDH - Formação inicial e continuada - Complexidade do cotidiano escolar - Necessidade de apoio em suas escolhas pedagógicas e metodológicas - Espaços de vivência - Tensão entre igualdade e diferença na educação em direitos humanos - Conhecimento sobre políticas públicas que influenciam suas práticas educativas e/ou seus espaços de atuação

Quadro 8: Relação entre unidade de análise (6) e seus indicadores

C) 3ª Fase - Localização das Fontes de Dados - Técnicas de coletas de dados

Após a identificação dos âmbitos de estudo, ainda no ano 2013-2014, realizamos mais sistematicamente o trabalho de campo. Com base na relação entre as unidades de análise (Yin,1994) e seus indicadores, foram definidas as técnicas de coleta de dados: **a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental**. A decisão de usar uma ou outra estratégia foi estabelecida de acordo com cada uma das unidades de análise apresentadas; com os âmbitos de estudo definidos; com os participantes envolvidos e com os indicadores considerados. Igualmente, essa escolha se deve ao fato do estudo de caso demandar técnicas específicas.

Portanto, nas próximas linhas, *cada técnica* será apresentada com as seguintes indicações: *seus objetivos específicos, seus sujeitos e espaços de observação e o tipo de informações que podem ser obtidas através de cada uma delas*. Por fim, poderá ser encontrado nos anexos da tese: o roteiro de entrevistas (anexo 1); um exemplo de um registro de observação (anexo 2); um exemplo de transcrição de uma entrevista (anexo 3); um exemplo de codificação de uma entrevista (anexo 4); alguns dos exemplos analisados dos documentos oficiais da ONG NOVAMERICA (anexos 5).

Observação participante

Utilizamos a observação participante com o objetivo de compreender as distintas nuances que formam parte das ações cotidianas da NOVAMERICA e sobre as relações entre esta e os/as educadores/as entrevistados/as. O caráter participante se dá devido principalmente a posição privilegiada ocupada por mim enquanto membro da equipe¹⁰¹ nos anos 2013 e 2014. Através desta técnica nos foi possível captar os seguintes indicadores das unidades de análise da tese, identificados abaixo:

Unidades de análise	Indicadores	Espaços de observação
Conceito de EDH que a NOVAMERICA defende/ trabalha	<ul style="list-style-type: none"> -Noção de cidadania ativa -Comprometimento e coerência -Concepção pedagógica crítica -Aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores 	Cotidiano de trabalho da ONG Oficinas Pedagógicas Encontros Regional e Estadual do MEDH
Metodologia de trabalho da NOVAMERICA	<ul style="list-style-type: none"> -Processo formativo participativo: diferentes linguagens e promoção do diálogo -Contextualização -Coerência com a concepção de direitos humanos que defende -Função política do educar: equipe de trabalho e participantes -Consideração das histórias de vida e experiências dos participantes -Estratégias de formação presenciais: ciclos de oficinas 	Cotidiano de trabalho da ONG Oficinas Pedagógicas Encontros Regional e Estadual do MEDH

¹⁰¹ Minha relação profissional com a ONG NOVAMERICA já foi anteriormente explicada na introdução desta tese.

Mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas	-Forma organizativa: nucleação; dinamizadores; agentes multiplicadores de direitos humanos -Papel da equipe de educadoras	Cotidiano de trabalho da ONG Oficinas Pedagógicas Encontros Regional e Estadual do MEDH
--	--	---

Quadro 9: Relação entre unidades de análise, indicadores e espaços de observação

Compreendemos a observação participante segundo Yin (2005) que afirma ser esta uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. Igualmente concordamos com Del Rincón *et al.* (1995) *apud* Sabariego, Massot e Dorio (2004) quando afirma que o objetivo fundamental desta técnica é a descrição de grupos sociais e cenários culturais através da vivência das experiências das pessoas envolvidas, com o fim de identificar como os mesmos definem sua própria realidade e as dimensões que organizam seu mundo.

Da mesma maneira, segundo Wolcott (1997) *apud* Sabariego, Massot e Dorio (2004), o/a pesquisador/a além de olhar/observar, pergunta e também analisa. Portanto, de acordo com as autoras outras técnicas em sintonia com a observação participante são: as entrevistas (em suas mais distintas modalidades) para obter a perspectiva interna dos participantes, e a análise de conteúdo, para analisar com detalhe determinados produtos culturais ou documentos que representem as situações estudadas devido a sua carga de significado.

Portanto, é uma estratégia que envolve, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do/a pesquisador/a na situação estudada. Também, de acordo com as autoras Lüdke e André (2013), uma decisão a ser tomada pelo/a pesquisador/a é em que medida tornará explícito o seu papel e os propósitos de estudo. Nesta pesquisa optamos em ser uma “observadora participante”, quando a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nesta posição, as autoras salientam que o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Se por um lado esta aproximação permite melhores condições de apropriação do objeto de estudo, por outro, exige um maior cuidado ético e técnico, pois é necessário exercitar a capacidade crítica e o distanciamento necessário para o processo de análise. Desta maneira e segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador se introduz no mundo das pessoas que pretende estudar, trata de conhecê-las, se dar a conhecer e a ganhar a confiança das mesmas, elaborando também um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

Também de acordo com Yin (2009) *apud* Ramírez (2014), as observações são úteis para a obtenção de informação adicional sobre evidências adquiridas mediante outras técnicas como por exemplo, as entrevistas. Dessa maneira, as observações são, por um lado, uma técnica que permite a exploração do campo, ajudando a preparar o encontro com os participantes das entrevistas e por outro, oferecem um tipo de informação que serve de orientação para a realização das mesmas.

A respeito do conteúdo das observações, alguns autores como Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (2013), apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Segundo estes autores, o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”, ou seja:

- 1- *Descrição dos sujeitos.* Sua aparência física, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspectos que os distinguem uns dos outros devem ser também enfatizados.
- 2- *Reconstrução de diálogos.* As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.

- 3- *Descrição de locais.* O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. A disposição de objetos como: mesas, cadeiras, quadros, painéis, cartazes, etc... podem ser também elementos importantes a serem registrados.
- 4- *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.
- 5- *Os comportamentos do observador.* É importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, dúvidas, surpresas e decepções. As reflexões podem ser de vários tipos:

1. *Reflexões analíticas.* Referem-se ao que está sendo “aprendido” no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas ideias surgidas.
2. *Dilemas éticos e conflitos.* São as questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos.
3. *Mudanças na perspectiva do observador.* É importante que sejam anotadas as expectativas e opiniões do observador e sua evolução durante o estudo.
4. *Esclarecimentos necessários.* As anotações devem também conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos e elementos que necessitam maior exploração.

Os sujeitos e espaços de observação

Durante um ano e meio participamos, observamos e perguntamos a equipe da ONG sobre o trabalho de formação continuada de educadores/as em direitos humanos que desempenha a instituição. Inicialmente entramos em contato com pessoas que, pela posição que ocupam ou pelo conhecimento que possuem sobre a NOVAMERICA, poderiam nos auxiliar a organizar nosso campo de estudo e seus principais atores. Esses informantes privilegiados intermediaram e facilitaram nossa entrada na instituição e ao mesmo tempo se constituíram em uma fonte fundamental de informação e de interlocução.

Ao participar do cotidiano da ONG¹⁰², ou seja, das reuniões, elaborações de materiais didáticos, eventos e realizações de oficinas pedagógicas pude obter informações desde uma perspectiva de *dentro*. Dessa maneira, foi possível observar (de forma participante) como as ações são pensadas e executadas e principalmente sobre o papel do mediador/a (*membro da equipe que realiza as oficinas pedagógicas*) expresso nas relações que estabelece com os sujeitos participantes dos processos de formação promovidos pela instituição.

Com relação aos tipos de registro utilizados, destacamos o uso das notas de campo, segundo (del Rincón, 2000) *apud* (Ramírez, 2014), são uma forma narrativa e descritiva de relatar observações, reflexões e reações sobre as coisas que o pesquisador percebe. Também foram realizadas fotografias¹⁰³ de distintos momentos dos espaços citados. Por ter sido a ONG NOVAMERICA, ao mesmo, objeto de meu estudo e meu local de trabalho, foi inviável fazer todas as anotações e registros no momento das observações principalmente por, ao fazer isso, iria certamente comprometer minha interação com o grupo pesquisado. Portanto foram escolhidos apenas dois momentos (que destaco abaixo) para o registro formal das observações. Esta decisão no entanto, não exclui naturalmente todo o período que trabalhei na instituição e onde me foi possível observar suas ações educativas.

¹⁰² Conforme já foi mencionado, o capítulo 5 desta tese é todo dedicado a descrição em profundidade deste cotidiano.

¹⁰³ Parte do registro fotográfico se encontra no capítulo 5 deste trabalho.

Sobre o tipo de material onde foram feitas estas anotações, optamos pelo uso de folhas avulsas por serem menos invasivas (que um diário ou um caderno de campo), de acordo com nosso ponto de vista. Posteriormente este material foi digitalizado e arquivado no computador e por fim foi analisado. Em termos visuais, organizamos as informações primeiro, descritivas seguidas das falas, citações e por último, as observações pessoais da pesquisadora. Também inspirados em Lüdke e André (2013), adotamos a estratégia de mudar de parágrafo a cada nova situação observada ou a cada nova personagem apresentada. Essas medidas tiveram um caráter meramente prático, no sentido de ajudar na organização e na análise dos dados.

Dentre os vários momentos de observação da dinâmica da ONG, destacamos os encontros do MEDH: regional¹⁰⁴ (junho/2013) e estadual (novembro/2013). Estas observações, registradas nas notas de campo, foram descritivas e relataram os fatos tais como aconteceram. Com a finalidade de registrar o máximo de informações possíveis, não houveram formatos pré-determinados. No entanto, foram privilegiados aspectos básicos de contextualização indicados por (Evertson y Green, 1989) *apud* Ramírez (2014), afim de melhor delinear os acontecimentos observados. Tomou-se como referencia:

- Local e atividade: referente aos espaços dos encontros onde a equipe da ONG e os participantes das formações interagem. As atividades compreendem: as mesas redondas do evento, os grupos de discussão formados e as perguntas dos participantes aos palestrantes.
- Data de observação
- Hora de início e fim

¹⁰⁴ Por este ser um dos momentos chave do processo de formação desenvolvido pela NOVAMERICA, o escolhemos para estar no anexo 2 desta tese, como um dos exemplos de registro de observação, dos vários realizados durante a pesquisa de campo.

Entrevista semiestruturada

Encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta que se espera e ter cuidado com as expressões corporais (evitando ao máximo sinais de aprovação, desaprovação, desconfiança, dúvida, entre outros) são algumas habilidades que só podem ser construídas mediante uma reflexão guiada por leituras e pelo exercício de trabalhos desta natureza (Duarte, 2002). Como afirma Brandão (2000:8), toda entrevista é trabalho e como tal:

“exige que o pesquisador dê atenção permanente aos seus objetivos, o que lhe obriga a dedicar-se com intensidade a escuta do que foi dito, a refletir não somente sobre a forma e o conteúdo mas sim sobre os tons, o ritmo e as expressões gestuais que acompanham e inclusive reforçam tudo que foi dito e não dito.”

Neste sentido, o/a pesquisador/a se apropria da entrevista, não somente como uma técnica que transporta mecanicamente os dados, mas sim como parte integrante da construção do objeto de estudo (Zago, 2007). Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista entre eles, seguramente o respeito pela cultura e valores do/a entrevistado/a é essencial. Lüdke e André (2013), enfatizam uma exigência que o/a pesquisador/a deve cumprir: o desenvolvimento de uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do/a entrevistado/a. Este estímulo serve apenas para garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta a vontade para se expressar livremente e não para forçar o rumo das respostas para determinada direção.

Também de acordo com André (2005), dentro do contexto dos estudos de caso, as entrevistas tem como objetivo *revelar os significados que os/as entrevistados/as atribuem a uma determinada situação*. Logo, a utilização deste instrumento se impõe como uma das estratégias fundamentais para este tipo de pesquisa. Taylor e Bogdan (1986) definem as entrevistas qualitativas como encontros entre o pesquisador e os informantes, onde a finalidade máxima é compreender as perspectivas dos mesmos sobre suas vidas, experiências e situações ao se expressarem com suas próprias palavras. Dessa maneira na entrevista, a relação que se

cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

De acordo com Lüdke e André (2013), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. As autoras também identificam que como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam bastante eficaz na obtenção das informações desejadas.

Segundo as características desta pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, já que este tipo de entrevista se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o/a entrevistador/a faça as necessárias adaptações.

Assim, foi elaborado um roteiro que serviu de guia para a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Com base nas indicações de Lüdke e André (2013), esse roteiro seguiu uma certa ordem lógica e psicológica, isto é, houve um cuidado para que o mesmo tivesse uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Também atentou para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabassem por bloquear as respostas as questões seguintes.

Em nosso roteiro (anexo 1), as perguntas estão organizadas em cinco blocos em sintonia com as dimensões e indicadores de análise anteriormente identificados: *Trajatória profissional e social e envolvimento com a EDH; Concepções e características do educador/a em direitos humanos; Construção dos saberes docentes em EDH; Desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade; Relação entre Estado e Educação em Direitos Humanos.*

O primeiro conjunto de perguntas (**Trajetória profissional, social e EDH**) tinha como objetivo traçar o perfil profissional e conhecer como o/a entrevistado/a envolveu-se com a temática pesquisada. Portanto, aspectos como: *formação e experiência profissional, conceito de direitos humanos que defende e seu processo de envolvimento com a educação em direitos humanos* foram pontuados. Já o segundo bloco (**Concepções e características do educador/a em direitos humanos**), preocupou-se especialmente com questões relativas ao *processo de formação e ao significado atribuído ao ato de educar e educar-se em direitos humanos*.

O terceiro bloco de perguntas (**Construção dos saberes docentes em EDH**) dedicou-se a compreender quais *saberes, experiências e espaços são importantes na construção do educador/a em direitos humanos*.

O quarto grupo de perguntas (**Desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade**) buscou identificar os desafios atuais para essa formação a partir de aspectos como: acesso a materiais pedagógicos, introdução da temática no currículo formal, tensão entre igualdade e diferença e o cotidiano escolar.

Por fim, entender o papel do Estado e a relevância de políticas públicas relacionadas a EDH foi a intenção do último bloco de perguntas (**Relação entre Estado e Educação em Direitos Humanos**).

Por ser a finalidade deste roteiro de perguntas extrair o máximo de informações sobre o universo dos/as educadores/as em formação, encontramos em alguns momentos mais de um bloco relacionado a uma mesma unidade de análise porém com diferentes indicadores. Por uma necessidade exclusivamente organizativa, o quadro a seguir está disposto de acordo com os blocos de perguntas e as relações entre estas e as unidades de análise e os indicadores.

Bloco 1	Unidades de análise	Indicadores
Trajétoria profissional e social envolvimento com a EDH (perguntas n. : 1, 2, 3 e 4)	Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA Atitude dos profissionais educação em relação a intervenção promovida por aquela ONG.	-Percepção social dos direitos humanos -reconhecer-se sujeito de direitos -compromisso com a temática -mudanças de atitudes e mentalidades

Bloco 2	Unidades de análise	Indicadores
Concepções e características educador/a em direitos humanos (perguntas n. : 5, 6 e 7)	Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA Atitude dos profissionais educação em relação a intervenção promovida por aquela ONG.	- construção do saber e identidade docente em direitos humanos - papel do educador-educando - caráter processual desta temática - coerência na atuação profissional pessoal - conscientização

Bloco 3	Unidades de análise	Indicadores
Construção dos saberes docentes em EDH (perguntas n. : 8,9,10,11,12 e13)	Atitude dos profissionais de educação em relação a intervenção promovida por aquela ONG. Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação	- socialização dos valores e princípios da EDH - formação inicial e continuada - desafios pessoais e profissionais

Bloco 4	Unidades de análise	Indicadores
Desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade (perguntas n. : 14,15,16,17,18)	Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação	-complexidade do cotidiano escolar -tensão entre igualdade e diferença -necessidade de apoio em suas escolhas

Bloco 5	Unidades de análise	Indicadores

Relação entre Estado e educação em direitos humanos (perguntas n. : 20,21)	Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação	-conhecimento sobre políticas públicas
--	---	--

Quadro 10: Relações entre os blocos de perguntas, as unidades de análise e os indicadores

As perguntas não seguiram uma estrutura rígida, fechada, afim de se conseguir uma informação rica em nuances possibilitando relacionar temas e construir um conhecimento holístico da realidade (Massot, Dorio y Sabariego, 2004) *apud* Ramírez (2014).

As entrevistas semiestruturadas com os educadores/ras selecionados/as, foram elaboradas de acordo com o tipo de informação que os mesmos poderiam proporcionar. O quadro a seguir focaliza essa relação:

Público-alvo da entrevista	Objetivo da entrevista
Educadores/as participantes da formação em direitos humanos	<p>Afim de compreender o processo e o impacto da formação em EDH promovida pela NOVAMERICA:</p> <p>Obter informação sobre as relações que os mesmos estabeleceram com a ONG estudada</p> <p>Obter informação sobre sua trajetória profissional e pessoal no âmbito da EDH</p> <p>Obter informação sobre os significados que os mesmos atribuem ao ato de educar</p> <p>Obter informação sobre os saberes docentes em direitos humanos e quais espaços são/deveriam ser responsáveis por esse tipo de formação</p> <p>Obter informação sobre os desafios atuais para esta formação</p> <p>Obter informação sobre o papel do Estado na promoção da mesma.</p>

Quadro 11: Relação entre o público-alvo e os objetivos da entrevista

Os registros dos dados obtidos foram feitos através da gravação das entrevistas que duraram em média, uma hora e meia. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o/a entrevistador/a livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado/a. No entanto, Lüdke e André (2013), enfatizam que uma grande dificuldade em relação a entrevista gravada é a sua transcrição para o papel, já que essa operação é bem mais trabalhosa do que se imagina e que consome muitas horas. Igualmente, é necessária uma comparação desse material com a gravação para que não se percam as emoções e conotações deste momento.

Em seguida, as entrevistas foram organizadas em diferentes arquivos digitalizados e separadas individualmente. Cada arquivo contém informações de um entrevistado/a. Ao todo foram 14 pastas com fichas de dados pessoais, áudio e transcrição¹⁰⁵.

Por fim, destacamos que é essencial que o/a entrevistado/a esteja bem informado/a sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para os fins da mesma, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes.

Os sujeitos entrevistados/as

Os critérios para a escolha do grupo de entrevistados/as foram sendo construídos desde o projeto de pesquisa, junto as leituras necessárias a elaboração dos marcos teórico e metodológico, mas principalmente, no dia a dia de trabalho na NOVAMERICA. As observações realizadas nos encontros de educadores/as em direitos humanos, a proximidade na organização do trabalho em torno dos núcleos e seus dinamizadores, as atividades em parceria com as universidades, e principalmente, as conversas em equipe, foram me ajudando a delinear possibilidades para responder as perguntas: Como nos construímos em educadores/as em direitos humanos? Quais espaços são responsáveis por essa formação? Quais os elementos essenciais para que essa formação seja um processo

¹⁰⁵ Disponibilizamos no anexo 3 desta tese um exemplo de transcrição de uma das 14 entrevistas realizadas.

sistemático? Quais as necessidades e desafios vividos pelos educadores/as através desta formação?

Assim, cheguei aos **critérios de seleção dos entrevistados**: a participação no processo de formação de educadores/as em direitos humanos do programa de trabalho analisado; a atuação profissional na educação formal e não formal; anos de experiência na participação das atividades promovidas pela NOVAMERICA (o que confere um certo estágio de desenvolvimento em seu processo de formação como educadores/as em direitos humanos); e por fim, também a inserção recente na formação promovida pela ONG (o que possibilita refletir sobre os elementos envolvidos neste processo desde o início). Igualmente, a afiliação de todos/as no MEDH foi considerada fundamental.

Não foram feitas restrições relativas a formação profissional dos educadores/as. O interesse da pesquisa era nos profissionais da educação com os quais a ONG trabalha, o que gerou um conjunto de professores/as (licenciados) e pedagogos/as (orientadores educacionais e pedagógicos) entrevistados/as. De acordo com os critérios de seleção e principalmente ao inserir participantes recentes, originaram-se dois grupos com similaridades e diferenças entre si.

Um grupo tem vários anos de formação promovido pela ONG e é possível afirmar que pertence a história da mesma. A maioria desses entrevistados/as foram ou são dinamizadores, representantes dos distintos núcleos, e que se encarregam de difundir em seus municípios a perspectiva da educação em direitos humanos.

O outro grupo constitui-se de jovens educadores/as que iniciaram sua participação no MEDH naquele ano e que após a formação, tornaram-se agentes multiplicadores em sua própria escola e outros espaços de atuação, mas não fazem parte de um núcleo específico e nem são dinamizadores. Eles/elas participaram de um curso de formação oferecido no âmbito da educação não formal do programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania.

Entendemos que desta forma foi possível assegurar uma variedade tanto no perfil dos sujeitos sociais entrevistados como nas experiências

com a educação em direitos humanos vividas pelos mesmos. Contudo, nos interessa analisar as narrativas em conjunto e não dividi-las em grupos.

Assim, entramos em contato com os/as entrevistados/as por telefone e por email. Nessas conversas, apresentamos alguns dos objetivos da pesquisa de maneira bem geral, e agendamos encontros para as entrevistas. Estas foram realizadas em lugares escolhidos pelos mesmos, se estenderam por aproximadamente uma hora e meia e foram feitas em clima de liberdade e confiança.

O conjunto de entrevistados/as é composto por (12) mulheres e (2) homens, com idades entre 25 e 69 anos. São (3) educadores/as na faixa dos 64 a 69 anos; (5) educadores/as entre 25 e 29 anos e (6) educadores/as entre 36 e 47 anos. A origem do grupo é predominantemente o Estado do Rio de Janeiro sendo (1) entrevistado/a oriundo/a do Estado da Bahia e (1) entrevistado/a oriundo/a do Estado de Minas Gerais, mas todos/as residem no Rio de Janeiro. As entrevistas foram realizadas nos locais de preferência dos entrevistados/as, sempre próximos aos seus locais de moradia e trabalho.

Quanto à cor da pele¹⁰⁶, (5) participantes se declaram brancos/as, (3) negros/as, (4) pardos/as e (2) não declararam sua cor de pele. Em termos religiosos, (3) participantes se declaram evangélicos/as, (1) budista, (1) candomblecista, (2) católicos/as, (1) cristão/ã, (1) espírita, (1) testemunha de Jeová, (3) participantes não declararam sua religião e (1) entrevistado/a se declara agnóstico/a, afirmando que: *“Não é religião, mas é o que melhor me representa”*.

São todos/as profissionais com formação universitária, com graduação nas áreas de Ciências Humanas (Pedagogia, Letras, Educação Física), Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Filosofia) e Ciências Exatas (Química). Com exceção de (2) participantes, todos possuem pós-

¹⁰⁶ Com o intuito de começar a identificar em que nível de aprofundamento das discussões sobre diferenças culturais, identidade e empoderamento o grupo se encontra, foi pedido aos participantes que descrevessem a cor de sua pele em uma ficha de dados pessoais. Especialmente no contexto brasileiro, essa questão obviamente vai além propriamente da cor da pele, e adquire um significado de reconhecimento de sua própria identidade, de pertencimento a um grupo e suas representações sobre o mesmo. Com o mesmo objetivo foi pedida a descrição da religião, o intuito é localizar os territórios da fala e ações desses entrevistados/as.

graduação¹⁰⁷, mais de uma em alguns casos. (2) entrevistados/as são mestres¹⁰⁸ e (1) participante é mestrando/a. As instituições de ensino responsáveis pela graduação e pós-graduação dos mesmos, são em sua grande maioria, Universidades públicas (estaduais e federais), com grande reconhecimento social.

Todos/as os entrevistados/as atuam na área da educação. (7) participantes atuam em Secretarias Municipais de Educação, (1) é professor/a universitário/a, (2) são aposentados/as (mas continuam trabalhando como voluntários/as em escolas e movimentos sociais), (1) professor/a da rede municipal de educação e (3) trabalham em instituições relacionadas a educação não formal. O quadro abaixo ilustra um resumo do perfil dos entrevistados/as:

Crítérios de seleção	Entrevistados/as	Faixa etária	Formação universitária	Núcleos	Espaços de atuação
- Participação no processo de formação de educadores/as em direitos humanos do programa de trabalho Direitos Humanos, Educação e Cidadania - Atuação profissional na educação formal e não formal - Anos de experiência na participação das atividades promovidas pela	(12) Mulheres (2) Homens	Geral: 25 a 69 anos (5) 25 a 29 anos (6) 36 a 47 anos (3) 64 a 69 anos	Áreas de Graduação: (9) Pedagogia (1) Letras (2) Ed.Física (1) Sociologia (1) Química	-Magé, -São João de Meriti, -Nilópolis, -Mesquita, -Itaguaí, -Rio de Janeiro, -Curso com um convênio específico com a UFRJ	(7) Secretarias Municipais de Educação: orientação educacional e pedagógica; cargos de chefia relacionados aos mesmos (2) aposentados/a voluntários (1) professor/a

¹⁰⁷ Pós-graduação *lato sensu*: A história do negro no Brasil e na África; Docência no Ensino Superior; Educação Física Escolar; Planejamento, Implementação e Gestão em EAD; Psicopedagogia; PROEJA- educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; Gestão escolar; Gênero e Diversidade na escola; Dança e Educação; Psicologia Pedagógica; História da África; Supervisão e Gestão Educacional; Raças, Etnias e Educação no Brasil; Sociologia Urbana; Linguagens artísticas, educação e cultura; Educação especial; Psicomotricidade.

¹⁰⁸ Pós-graduação *strictu sensu*: Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, Mestre em Avaliação e Gestão da Educação Pública no Brasil, Mestrando/a em Currículo e Linguagem.

<p>NOVAMERICA</p> <p>- Inserção recente na formação promovida pela ONG</p> <p>- Afiliação de todos/as no MEDH</p>					<p>da rede municipal</p> <p>(3) educadores/as</p> <p>instituições de Ed. não formal</p> <p>(1) Professor/a universitário</p>
---	--	--	--	--	--

Quadro 12: Relação entre os critérios de seleção dos entrevistados/as, suas idades e núcleos

Técnica de análise documental e dados disponíveis

Para esta técnica nos inspiramos em Stake (2006) *apud* Ramírez (2014) que afirma que a coleta de dados mediante a análise documental segue o mesmo esquema de raciocínio que a observação e a entrevista. Devemos valorizar a utilidade de diferentes documentos para a análise do caso em questão e o usar o tempo disponível de maneira razoável.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974:187 *apud* Lüdke e André, 2013:45). No mesmo sentido, Cabrera (2011: 122) destaca que:

“En esta categoría de técnicas se incluye un conjunto de materiales de registro que pueden tener formas diversas, sean documentos escritos (libros, publicaciones diarias, documentos de archivos, etc.) y materiales audiovisuales (discos, películas, fotografías, etc), datos numéricos (datos brutos, datos estadísticos, etc.) y que pueden ser tanto públicos como privados” (Cabrera, 2011: 122).

Guba e Lincoln (1981) *apud* Lüdke e André, 2013, apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam os fatos de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Ainda de acordo com os autores, os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Surgem em um período específico e fornecem informações sobre um determinado contexto.

Sendo assim, esta técnica contribuiu para a contextualização do caso e sua descrição em profundidade, assim como, para complementar os dados obtidos mediante as entrevistas e as observações. Ou seja, tem um importante papel na triangulação da informação (*que será retomada mais adiante*).

Tipos de documentos e a coleta

Lüdke e André (2013) destacam que os documentos que podem ser analisados são de diversos tipos. Neste caso são: os documentos de *tipo técnico* - relatórios anuais da ONG¹⁰⁹ e os programas¹¹⁰, documentos do *tipo instrucional*: suas páginas eletrônicas; e os documentos *didáticos* - como são suas publicações (materiais didáticos¹¹¹, livros¹¹², os roteiros dos ciclos de oficinas pedagógicas e as revistas).

Os dados coletados através dos materiais disponibilizados pela instituição nos forneceram informações sobre: o já mencionado programa de trabalho Direitos Humanos, Educação e Cidadania, assim como as distintas estratégias de formação que a ONG prioriza. O quadro abaixo é um esforço de resumo desta atividade:

Unidades de análise	Indicadores	Documentos analisados
Conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende/trabalha.	<ul style="list-style-type: none"> - Dignidade humana - Noção histórico-crítica de direitos humanos - Formação de sujeitos de dire 	<ul style="list-style-type: none"> - (2) Relatórios anuais da ONG (2013 e 2014) - (2) Programas: 2013 e 2014 - (4) Páginas eletrônicas¹¹³: NOVAMERICA; MEDH; Observatório de Educação

¹⁰⁹ Presentes nos anexos 5.A (2013) e 5.B (2014).

¹¹⁰ São folhetos explicativos sobre as ações referentes ao programa de trabalho analisado: Direitos Humanos, Educação e Cidadania para os anos de 2013 e 2014. Disponibilizamos estes exemplares nos anexos 5.C e 5.D.

¹¹¹ Exemplares do Boletim DDHH nos anexos 5.E, 5.F e 5.G

¹¹² Parte da bibliografia produzida pela equipe da ONG no anexo 5.H

¹¹³ Citadas anteriormente.

	<ul style="list-style-type: none"> -Processo sistemático e multidimensional -Intencionalidades e especificidades -Espaços privilegiados para essa educação (escolas, universidades, ONGs e movimentos sociais) -Papel do educador/a -Consonância com as políticas públicas existentes 	<p>em Direitos Humanos; MSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - (4) Livros produzidos por membros da equipe¹¹⁴
<p>Metodologia de trabalho da NOVAMERICA referente as intervenções educativas em direitos humanos promovidas pela ONG.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Processo formativo participativo: diferentes linguagens e promoção do diálogo -Função política do educar: equipe de trabalho e participantes -Estratégias de formação de apoio: materiais pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> -Relatórios anuais da ONG (2013 e 2014) - Programas/ 2013 e 2014 -Páginas eletrônicas: NOVAMERICA; MEDH; Observatório de Educação em Direitos Humanos; MSE -Livros produzidos por membros da equipe - (10) Materiais didáticos: Boletim DDHH¹¹⁵
<p>Mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cotidiano como referência da prática educativa -Cultura de direitos humanos -Forma organizativa: nucleação; dinamizadores; agentes multiplicadores de 	<ul style="list-style-type: none"> -Relatórios anuais da ONG (2013 e 2014) -Páginas eletrônicas: NOVAMERICA; MEDH; Observatório de Educação em Direitos Humanos; MSE -Livros produzidos por membros da equipe - (8) Roteiros das Oficinas Pedagógicas -Materiais didáticos: Boletim DDHH -(4) Revistas Novamerica/Nuevamerica¹¹⁶

¹¹⁴ (2013) Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as); (2013) Educação em Direitos Humanos - Pedagogias desde o Sul; (2011) Diferenças Culturais e Educação: Construindo Caminhos; (2008) Educação em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico.

¹¹⁵ (2014) abril; junho; agosto/setembro; outubro/novembro; dezembro. (2013) março; maio/junho; julho/agosto; setembro/outubro; novembro/dezembro.

¹¹⁶ n.102 "Ser educador/a hoy/hoje"; n.129 "Educar hoy/hoje: vida digna, interculturalidade e democracia"; n.130 "Sociedade civil"; n.141 "Direitos Humanos hoje/Derechos Humanos Hoy"

Disponível em: http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/anterioresFREE.asp

	direitos humanos -Metodologia participativa -Escola como espaço privilegiado de atuação	
--	---	--

Quadro 13: Relações entre as unidades de análise, indicadores e os documentos analisados

Saturação de dados - saída do campo

As decisões sobre a pertinência dos dados obtidos através das técnicas mencionadas ocorreu durante todo o processo de pesquisa. Assim, foi possível escolher áreas que deveriam ser mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que poderiam ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório (André, 2005).

Contudo, não há direcionamentos ou instrumentos que determinem o número exato de entrevistas, observações e documentos coletados para saturar os dados (Morse, 1995). Com base nisto, nesta pesquisa a saída do campo de estudo deu-se quando já não se encontrava novas informações e os dados começaram a ficar repetitivos (Gaskell, 2000; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006 *apud* Ramírez, 2014). De tal maneira que, em meados de 2014, o processo de coleta de informação foi concluído, quando consideramos que já havíamos respondido as perguntas da investigação.

Assim, todo o caminho descrito na terceira fase desta investigação culminando com a saída do campo, nos possibilitou as ferramentas e o amadurecimento necessários para analisar e interpretar os dados, passando para a próxima fase do desenho da pesquisa.

D) 4ª Fase - Análise e interpretação dos dados

Esta fase foi realizada nos anos acadêmicos 2014-2015 e 2015-2016 e compreende toda a análise de dados obtidos nas observações e análise

documental (gerando o capítulo 5 relativo a dinâmica organizativa da NOVAMERICA) e também sobre os dados coletados nas entrevistas (relativo ao capítulo 6).

Estamos em sintonia com Cabrera (2011:121) que identifica a análise de conteúdo como: “una técnica subsidiaria de otras técnicas que recogen la información de una manera abierta y que requieren un posterior proceso de resumen y sistematización”. A autora salienta que este proceder metodológico de coleta de dados é caracterizado por analisar de maneira sistemática e objetiva qualquer comunicação, para o qual identifica unidades de análises que classifica seguindo um processo de categorização (prévio ou elaborado ao longo da análise) e cuja a interpretação posterior permite resumir o conteúdo manifesto da comunicação e obter o significado latente do mesmo (Cabrera, 2011).

Portanto, foi criado um sistema arquivador de dados afim de organizá-los e facilitar a posterior transcrição dos mesmos. Também criamos códigos e com base nestes, realizamos a categorização dos dados para triangularmos a análise em seguida. Toda essa dinâmica, é explicada em detalhes, no próximo tópico: *Análise qualitativa dos dados*.

E) 5ª Fase. Elaboração do relatório final

No ano acadêmico 2016-2017, partindo dos relatórios parciais e tendo como guia todas as etapas que envolveram o processo da pesquisa, foi possível escrever o relatório final da investigação, apresentando os resultados, análises e conclusões finais do estudo. O quadro abaixo sintetiza esse movimento:

Atividades	Estratégias	Produtos
Redação do relatório final Ajustes e correções	Revisão dos relatórios parciais Revisão do material derivado das observações, das análises de documentos e das entrevistas	Relatório final de pesquisa

Quadro 14: Fase 5 - Elaboração do informe

4.5. Análise qualitativa dos dados

De acordo com Sabariego (2016) essa análise relacionada ao estudo de casos, segue os passos indicados abaixo:

“Reconstruir la información para sintetizarla en un sentido global de la “totalidad”; Búsqueda de patrones usando técnicas divergentes; Obliga a mirar más allá de las propias impresiones iniciales y a contemplar las evidencias desde diferentes perspectivas; Buscar evidencias que identifiquen las causas (los porqués) de las relaciones causales detectadas; Hacer generalizaciones menores” (Sabariego, 2016: power point).

Igualmente segundo Lüdke e André (2013), os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Logo, afim de compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem estar relacionadas a situação específica onde ocorrem. Por ser nosso objetivo geral, ***descrever e analisar em profundidade a dinâmica organizativa, o processo e o impacto da formação de educadores/as em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA***, a análise neste estudo é feita em função das características específicas do contexto brasileiro.

Analizamos a trajetória da ONG neste sentido e sua situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa, finalidades e programas de trabalho. Esses vários fatores ajudaram a explicar a ação pedagógica promovida pela instituição e o impacto da mesma na formação em EDH dos/as educadores/as entrevistados/as.

Estratégia de tratamento de dados

O registro das descrições detalhadas e literais dos depoimentos e das situações foram realizados para assegurar a validade do estudo (McMillan y Schmacher, 1993 *apud* Ramírez, 2014). Além disso, a apresentação de evidências como trechos de entrevistas, observações, documentos e fotografias foi realizado de maneira anônima, com o propósito de proteger a identidade dos informantes e focalizar a atenção nas informações coletadas como dados da pesquisa. Desta maneira, se protege a privacidade dos participantes, cuidando para que os mesmos não se

sintam prejudicados ou desprotegidos (McMillan y Schmacher, 1993; Stake, 1994 *apud* Ramirez, 2014).

Uma vez terminada a transcrição dos dados, estes foram preparados para a sua codificação, na qual se foi focalizando a análise e descartando informações para chegar as categorias que explicam o processo de formação em direitos humanos promovido pela NOVAMERICA identificado neste estudo.

Processo de categorização

a) Codificação aberta: identificação dos códigos e suas relações

O primeiro passo na tarefa de análise foi organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo as técnicas de coleta: observações, análise de documentos e entrevistas. O passo seguinte foi a leitura e releitura de todo o material registrado nas observações, nas análises de conteúdo dos documentos e na transcrição das entrevistas, para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas.

Guiados por (André, 2005) que afirma que nessa tarefa, o pesquisador utiliza alguma forma de codificação¹¹⁷, grifamos com canetas de diferentes cores palavras ou expressões significativas que tinham relação com os indicadores de análise e as dimensões estabelecidas. Dessa maneira, selecionamos segmentos específicos do conteúdo presente nas informações originadas pelas três diferentes técnicas, determinando a frequência com que aparecem no texto: uma palavra, um assunto, uma expressão, um personagem e/ou uma situação.

Assim num primeiro momento tem-se o relato da experiência, que depois é conceitualizado em categorias descritivas que devem englobar os elementos empíricos. (Szymanski, 2011). Esses códigos foram constantemente examinados, reexaminados e modificados gerando novas combinações e alguns desmembramentos.

Foi necessário reservar um longo período de tempo para a análise dos dados, para que fosse possível ler e reler inúmeras vezes o material,

¹¹⁷ Disponibilizamos no anexo 4 um exemplo de codificação de uma entrevista.

voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refaze-los e reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e realidade.

b) Reestruturação dos códigos: visão crítica a partir da teoria

Ainda imersos no processo de codificação das informações obtidas, há de se ter claro que o pesquisador/a utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições (Lüdke e André, 2013). O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle. Este não é um processo fácil já que envolve um confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Após a revisão dos dados registrados tanto nas observações como na seleção de documentos e nas entrevistas, foi possível aprofundarmos nos elementos que compõem o processo de formação e o impacto do mesmo na formação de educadores/as em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA.

c) Criação das categorias de análise: interpretação dos dados

A construção do sistema de categorias originou-se da articulação entre os dados obtidos no campo e da revisão teórica, com base na qual se aprofundou o marco teórico inicialmente planejado. Aliada a codificação (anteriormente explicada) e guiada pela repetição ou surgimento de palavras, expressões e/ou contextos (em quantidade e intensidade nos discursos), foi gerado um sistema de categorias identificado nos quadros a seguir.

De acordo com Lüdke e André (2013), o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em

outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto (André, 2005). Para tal recorre aos fundamentos teóricos do estudo e as pesquisas correlacionadas, estabelece conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas e as contribuições do estudo, que também serão explicadas nas conclusões finais desta tese.

Portanto para nos aprofundarmos na análise dos dados, optamos pelo método da triangulação de dados, afim de estabelecer conexões e relações que nos possibilitam propor novas explicações e interpretações sobre o caso em questão. Também por sermos conscientes, que o método de pesquisa estudo de caso, demanda uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a diversos dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com distintos tipos de informantes

Segundo Minayo (2010) *apud* Marcondes e Brisola (2014), há que se destacar que o termo *triangulação* pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas (*avaliação aplicada, coleta de dados e análise das informações coletadas*). Nesta tese, a triangulação corresponde tanto ao que tange à coleta de dados, permitindo ao pesquisador/a lançar mão de três técnicas (anteriormente citadas), como a análise dos mesmos.

Especificamente em relação a última dimensão destacada pelas autoras (análise das informações coletadas), a técnica da triangulação proposta por Minayo (2010), prevê dois momentos distintos que se articulam favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados, mediante distintas estratégias (em nosso caso, foram a codificação e a posterior reestruturação dos mesmos) a serem adotadas.

Esses procedimentos são representados por etapas que visam à organização e o tratamento das narrativas.

O segundo momento se refere à análise propriamente dita que implica na necessidade de se refletir sobre: primeiro: a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo: sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura (*neste ponto, a interlocução com os/as autores/as que se dedicam a trabalhar as temática da pesquisa é imprescindível*); e terceiro, sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade (Minayo, 2010 *apud* Marcondes e Brisola (2014).

Portanto a escolha por esse método de análise é coerente com o método da pesquisa, já que o estudo de caso, busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Segundo Lüdke e André (2013), o/a pesquisador/a procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Sistema de Categorias utilizado na pesquisa

Ao focalizar a dinâmica da ONG, delineando o conceito de EDH com o qual trabalha, sua metodologia, a atuação da equipe, as características dos educadores/as que participam desta formação e suas narrativas sobre este processo, nos foi possível compreender como esses vários elementos interagem para configurar as práticas de formação em direitos humanos destes educadores/as.

A seguir, apresentamos os sistemas de categorias elaborados a partir de duas estratégias qualitativas de coleta da informação: a entrevista semi-estruturada e a observação participante.

Técnica de coleta: Entrevista semi-estruturada

Unidades de análise	Categorias
Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.	A- Presença e Ausência da noção de direitos humanos em sua vida (PADHV) Situações e experiências vividas pelos educadores/as que indicam como a noção de direitos humanos é/foi sentida pelos mesmos em sua trajetória pessoal.
Atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.	B- Direitos humanos e suas representações na sociedade (DHRS) Impressão que a sociedade em geral possui sobre a ideia de direitos humanos identificada pelos educadores/as.
Atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.	C- A visão dos educadores/as sobre os direitos humanos (VEDH) Percepção que os educadores/as possuem sobre o conceito de direitos humanos.
Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.	D- Processo de interesse e envolvimento com a EDH (PIEEDH) Motivações e expectativas sobre a educação em direitos humanos antes e durante a formação.
Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.	E- As dificuldades e conquistas neste processo (DCP) Principais elementos/situações que apontem as dificuldades e ganhos (pessoais e profissionais) durante e após a formação em EDH.
Atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.	F- Compromisso com a EDH (CEDH) Atitudes e aspectos ressaltados pelos educadores/as que indicam compromisso com a educação em direitos humanos.

Quadro 15: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do primeiro bloco de perguntas (trajetória profissional e social e envolvimento com a EDH)

Unidades de análise	Categorias
Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.	G- A Formação em EDH (FEDH) Principais aspectos destacados pelos educadores/as em relação ao seu processo formativo na educação em direitos humanos.
Atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.	H- Identidade do educador/a em EDH (IEEDH) Características, necessidades e atitudes (como: consciência crítica, empoderamento, coerência, dentre outras) apontadas pelos entrevistados/as como elementos que fazem parte da identidade pessoal e profissional promovida por esta proposta educativa.
Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA.	I- Saber docente em EDH (SDEDH) Conhecimentos teóricos e experienciais necessários a essa formação.

Quadro 16: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do segundo bloco de perguntas (concepções e características do educador/a em direitos humanos)

Unidades de análise	Categorias
Atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.	J-Dimensões da experiência na EDH (DEEDH) A importância da vivência em direitos humanos (cultura de direitos humanos, relação entre prática e teoria)
Atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG.	L-Significados do educar em direitos humanos (SEDH) Percepções sobre as ações que são desenvolvidas nos processos de educação em direitos humanos: concepção pedagógica, metodologia, atitudes e valores.
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	M- Formação inicial, continuada e espaços não-formais de educação (FICENFE) Espaços onde esta formação acontece ou deveria acontecer segundo os profissionais da educação entrevistados: faculdade de educação, escolas e organizações não-governamentais e movimentos sociais.

Quadro 17: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do terceiro bloco de perguntas (construção dos saberes docentes em EDH)

Unidade de análise	Categorias
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	N- Estratégias de formação: uso de materiais didáticos e bibliografia sobre EDH (EFMDBEDH) Mecanismos que favorecem a formação, promoção e divulgação da educação em direitos humanos e suas distintas linguagens: livros, vídeos, revistas, cartilhas...
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	O- Formação dos educadores em direitos humanos – entre o desejo e a realidade (FEDHDR) Elementos apontados pelos educadores/as na relação entre teoria e prática presente nesta formação.
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	P- Currículo em EDH: no universo da escola e no ensino superior (CEDHEES) Percepção dos educadores/s sobre a ausência e/ou presença obrigatória da grade curricular em EDH nos espaços da escola e da faculdade de educação.
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	Q- Temas e questões relacionadas a EDH (TQEDH) Assuntos percebidos como importantes que estão ou deveriam estar presentes nos processos de formação em EDH na visão dos entrevistados/as.
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	R- Universalidade dos direitos humanos e as diferenças culturais (UDHDC) Aspectos identificados pelos educadores/as em relação a tensão entre igualdade e diferença principalmente no cotidiano escolar e o papel da EDH neste sentido.
Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.	S- Expectativas em relação ao futuro da EDH (EFEDH) Motivações e perspectivas em relação ao futuro da temática ressaltadas pelos profissionais da educação entrevistados/as.

Quadro 18: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do quarto bloco de perguntas (desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade)

Unidade de análise	Categorias
Necessidades sentidas por esses	T- Políticas públicas em EDH (PPEDH) Aspectos relacionados aos conhecimentos sobre essas políticas públicas e o impacto

profissionais diante desta formação.	das mesmas na prática docente dos entrevistados/as.
--------------------------------------	---

Quadro 19: Relação entre as unidades de análise e as categorias extraídas do quinto bloco de perguntas (relação entre Estado e Educação em Direitos Humanos)

Técnica de coleta: Observação participante

Conceito de EDH que a NOVAMERICA defende/trabalha
A- Intencionalidade clara e estratégias adequadas (ICEA) Situações e momentos onde a finalidade da EDH aparece de forma explícita.
B- Foco na perspectiva crítica e multidimensional dos direitos humanos (FPCMDH) Situações e momentos onde o conceito de EDH foi trabalhado de forma crítica.
C- Compreensão, conquista e vivência dos direitos humanos (CCVDH) Aspectos observados que indicam que a EDH é um processo de conquista e vivencia.
D- Desconstrução da visão do senso comum sobre os direitos humanos (DVSCDH) Aspectos trabalhados pela ONG que problematizam a visão do senso comum sobre os DH.
E- Tensão entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença (TDID) Tópicos/situações trabalhados através, do conceito de EDH defendido pela ONG , relacionados a igualdade e diferença.
F- Processos educativos destinados a educação formal (escola como <i>lócus</i>) e não-formal (PEDEFNF) Dinâmicas relacionadas a formação em EDH: ciclo de oficinas pedagógicas e os encontros do MEDH.
G- Formação de sujeitos de direitos: saber/conhecer os direitos; desenvolver uma autoestima positiva; promover a capacidade argumentativa; ser um cidadão/ã ativo/a e participativo/a. (FSD) Elementos essenciais da formação de sujeitos de direitos de acordo com o conceito de EDH trabalhados pela instituição e presentes em suas ações educativas.

Quadro 20: Categorias extraídas das observações participantes de acordo com as unidades de análise correspondentes (conceito de EDH)

Metodologia de atuação da NOVAMERICA
H- Lema anual e planejamento de atividades (LAPA) Presença/influência do lema anual da ONG no planejamento e execução de suas atividades.
I- Enfoque multidimensional: ver, saber, sistematizar, celebrar e comprometer-se (EM) Aspectos observados sobre as dimensões trabalhadas nas oficinas pedagógicas.
J- Estratégias presenciais/ espaços de ação-reflexão-ação: o ciclo de oficinas pedagógicas e os encontros regionais e estaduais de educadores/as em direitos humanos (EP) Elementos centrais da metodologia de atuação da ONG.

Quadro 21: Categorias extraídas das observações participantes de acordo com as unidades de análise correspondentes (metodologia de atuação)

Mecanismos que permitem que a NOVAMERICA realize suas práticas
<p>K- Centralidade da dignidade humana (CDH) A maneira como a dignidade humana é entendida e privilegiada no cotidiano e ações educativas da ONG.</p>
<p>L- Cotidiano como referência permanente da ação educativa (CRPAE) Situações observadas onde o cotidiano/contexto social brasileiro articula-se as intervenções promovidas pela instituição.</p>
<p>M- Função social da ONG: desenvolvimento de uma cultura política e prática educativa voltada para os direitos humanos tendo como <i>locus</i> o cotidiano escolar (FSONG) Elementos que indiquem como o trabalho da ONG interfere na vida profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos com suas práticas.</p>
<p>N- Conceito de EDH trabalhado pela ONG e sua concepção pedagógica (pedagogia da indignação, da admiração, da memória e de convicções firmes) (CEDH) Aspectos-chave da concepção pedagógica promovida pela instituição.</p>
<p>O- Metodologia de atuação, em especial, o ciclo de oficinas pedagógicas (momentos básicos: sensibilização, aprofundamento, síntese e compromisso) (METO) Aspectos-chave da metodologia de atuação promovida pela instituição.</p>
<p>P- Formação de educadores/as em EDH: processo sistemático alcançado através do compromisso da democracia como estilo de vida e da cidadania crítica e participativa (FEEDH) Principais características do processo de formação de educadores/as em EDH desenvolvido pela ONG.</p>
<p>Q- MEDH (organização de trabalho em núcleos; encontros, páginas eletrônicas) (MEDH) Elementos e dimensões que compõem o Movimento Educadores/as em Direitos Humanos.</p>
<p>R- Equipe e sua dinâmica de trabalho: ação-reflexão-ação guiada pela parceria, diálogo e respeito entre seus membros (ET) Especificidades da equipe responsável pelas intervenções educativas promovidas pela ONG.</p>
<p>S- Formação de parcerias e relações institucionais nos âmbitos da educação formal e não formal (FPRI) Presença de parcerias institucionais e como as mesmas favorecem as ações da ONG.</p>

Quadro 22: Categorias extraídas das observações participantes de acordo com as unidades de análise correspondentes (mecanismos)

4.6. Rigor científico

Transparência, ética e rigor científico são ressaltados por distintos especialistas em pesquisa educacional. O cuidado relacionado a aproximação e distanciamento do pesquisador/a ao seu objeto de estudo também é uma das prioridades nesta tese, em especial pelo grau de envolvimento profissional e pessoal dedicado. Neste sentido, Zago (2003:294) nos auxiliou ao destacar que: “a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, assim como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método é capaz de captar o problema em todas as suas dimensões, quer dizer, não há perfeição”.

Para garantir a veracidade dos resultados de pesquisa optou-se por ter em conta os critérios para metodologia qualitativa sugeridos por Guba (1989):

- **Credibilidade:** o grau de confiança com o qual podemos afirmar que os dados coletados refletem a realidade, foi garantido por meio da triangulação de informação e através da observação. A triangulação foi realizada a partir dos dados obtidos por meio das técnicas utilizadas nas distintas fases da investigação.
- **Transferência:** a possibilidade de aplicar as descobertas em outros contextos através da relação entre o marco teórico e as análises empíricas. Neste sentido há a possibilidade de diálogo entre as experiências educativas em um âmbito não formal, como a ONG NOVAMERICA e outros espaços formais e não-formais de educação.
- **Viabilidade:** através do uso de diferentes métodos de coleta de dados (já descritos) obtidos através de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas. Igualmente o fato de fazer parte da equipe de educadores/as da ONG NOVAMERICA garantiu a realização da pesquisa.

Considerações finais

A escolha metodológica realizada nesta pesquisa, ou seja, o viés qualitativo e o estudo de caso, foi considerada a mais apropriada para o alcance dos objetivos estabelecidos e das respostas as perguntas colocadas. Considerando que foi um estudo aberto, sendo fiel a própria origem da temática da educação em direitos humanos indo desde a prática até a teoria, a metodologia foi se adaptando ao caso estudado.

Igualmente as cinco fases que compreendem o desenho da investigação, segundo León y Montero (2004) - seleção e definição do caso; identificação dos âmbitos de estudo; localização das fontes de dados;

análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório final - foram etapas fundamentais pois permitiram conhecer em profundidade a realidade da pesquisa. Do mesmo modo as técnicas de coletas de dados privilegiadas nesta investigação – observação participante (nos aproximando do cotidiano da ONG, de suas práticas e dinâmicas com os /as educadores/as); entrevistas semiestruturadas (revelando as subjetividades envolvidas neste processo de formação em EDH promovido pela instituição) e a análise documental (nos permitindo refletir sobre a realidade e a importância do trabalho da NOVAMERICA no contexto estudado) – nos proporcionaram uma contribuição importante para a compreensão em profundidade do caso estudado.

Os próximos capítulos são dedicados a pesquisa empírica. O capítulo 5 analisa em detalhes a dinâmica organizativa, o processo de intervenção e o impacto do mesmo na formação de educadores/as em direitos humanos realizada pela ONG NOVAMERICA. O capítulo 6 discute de que maneira este tema é introduzido no campo educativo, ao trazer vozes de múltiplos contextos e ao produzir assim, diferentes discursos e atitudes sobre direitos humanos e sobre o que se entende por educar nesta perspectiva. Por fim temos as conclusões da pesquisa.

Capítulo 5:
Boas práticas de formação em direitos
humanos: a experiência da ONG
NOVAMERICA

Introdução ao capítulo

O capítulo apresenta o estudo de caso realizado e dedica-se a alcançar os seguintes objetivos da pesquisa: ***delinear o conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha; descrever a metodologia de trabalho da NOVAMERICA referente as intervenções educativas em direitos humanos promovidas pela ONG e detalhar os mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas.***

Foi construído através da análise documental disponibilizada pela instituição, de avaliações externas e trabalhos acadêmicos sobre a ONG. Igualmente a pesquisa de campo centrou-se na observação participante das atividades da NOVAMERICA especialmente (mas não somente) relacionadas pelo programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania, tais como a realização do ciclo de oficinas pedagógicas, de reuniões com os dinamizadores/as responsáveis pela a entrada da organização nas escolas, dos encontros do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos e da elaboração de materiais pedagógicos.

Dessa maneira pude me aprofundar na proposta de educação em direitos humanos da NOVAMERICA e conhecer suas estratégias para a formação dos educadores/as. Revisitar a história que a instituição construiu tanto no Brasil como em outros países da América Latina e Europa e também as parcerias com os educadores/as de diferentes municípios do Rio de Janeiro, me permitiu compreender a função social da instituição neste contexto e identificar os principais sujeitos dessa rede de educadores/as que se formou ao longo dos anos e que em sua maioria, foram entrevistados nesta pesquisa.

Portanto, esse capítulo trata da problemática a partir da qual a NOVAMERICA trabalha. Não é nosso objetivo avaliar a instituição mas sim entender, analisar e refletir sobre as experiências em educação em direitos humanos geradas através do trabalho da mesma.

5.1. Contextualização

Em sociedades que passaram por processos de redemocratização recentes e onde as violações de direitos humanos fazem parte de sua própria construção histórica, política, econômica e cultural, são fundamentais iniciativas que busquem promover a democracia como um ideal a ser conquistado.

Como já discutimos nos capítulos anteriores, um dos maiores desafios da educação em direitos humanos é afetar e transformar mentalidades. Sendo assim a presença de processos educativos com o foco neste âmbito é central para: problematizar a própria noção de direitos humanos; enfatizar a centralidade da dignidade humana; promover o Estado de direito e favorecer uma cidadania crítica e participativa afim de caminharmos em direção a justiça social que nos é tão estimada (Candau, 2014).

Vimos também, no primeiro e segundo capítulos, que no Brasil dos anos 80, 90 e 2000 houveram importantes mudanças desde a promulgação da Constituição de 1988 que criou novos direitos e previu a construção de novos canais de participação via conselhos deliberativos. Com isso, abriu-se espaço para novas formas de mobilização e organização popular com o tema da cidadania sendo o grande articulador das lutas e movimentos.

A partir dos anos 90 houve grandes mudanças no cenário do associativismo no Brasil. A “crise” dos movimentos sociais¹¹⁸, aliada a ascensão das ONG’s e outras entidades do Terceiro Setor, fizeram com que este cenário se ampliasse. Igualmente, as reformas administrativas no Estado e a elaboração de novas leis educacionais, criaram novos espaços participativos de caráter institucional.

Houve também uma mudança de paradigma da análise social. Segundo Gohn (2012), as investigações acadêmicas enfatizaram o recorte da sociedade não somente em classes sociais mas em categorias étnicas, sexuais, ou por faixas etárias. Neste sentido, o destaque ao multiculturalismo e as diferenças culturais foi o marco analítico mais geral.

¹¹⁸ Gohn (2012: 108) ressalta que a crise dos movimentos sociais nos anos 90 no Brasil é parcial e focalizada em certos ramos, mais precisamente nos de ordem popular. No entanto, por ser característica comum a todos os movimentos sociais, momentos de fluxo e refluxo, “as ideias persistem, e se transformam agregando elementos novos, ou negando velhos, segundo a conjuntura dos tempos históricos”.

Nos anos 2000 as mudanças continuaram. Vivemos em um momento onde desde a sociedade civil vemos e sobretudo sentimos importantes transformações na maneira como nos organizamos e reivindicamos nossos direitos. Os avanços tecnológicos nos meios de comunicação inerentes ao fenômeno da globalização, contribuem para que parte da população (aquela que tem o acesso) ao menos se posicione sobre um determinado tema com uma velocidade e nível de alcance, próprios deste século. A expressão máxima disso são as inúmeras manifestações que foram produzidas a partir das redes sociais virtuais. Os organizadores dessas marchas¹¹⁹ também criam recursos on line para mapear não só a localização dos atos e ocupações, mas os pontos de repressão. Neste sentido, concordamos com Castells (1997), ao afirmar que junto a esse processo surgiu o paradoxo onde forças políticas cujas as bases são cada vez mais locais, em conjunto com um mundo dinamizado por processos ainda mais globais.

Entretanto é fundamental fazer certa diferenciação. Gohn (2012) destaca que os sujeitos que vão aos atos de protesto poderão se tornar ativistas de um novo movimento social. Ou seja, devido a sensibilização a uma causa que é vista como um problema social (a corrupção de políticos, o preconceito contra o público LGBT...) os sujeitos participam, naquele tempo-espaço, por suas identidades e pertencimentos temáticos e não por lutas classistas ou sindicais. Para a autora: “São ativistas, não militantes” (Gohn, 2012:10). Não há um processo formativo contínuo e sim momentos pontuais de encontro.

Portanto, olhando-se o cenário do associativismo civil brasileiro nos anos 90 (década quando a ONG NOVAMERICA foi criada) e comparando-o com o da atualidade, a autora adverte para as diferenças nos processos educativos presentes em alguns movimentos sociais e ONGs. Dessa maneira:

¹¹⁹ Podem ser movimentos transnacionais (anti e alterglobalização) como por exemplo os protestos em várias capitais do mundo inspirados no “Occupy Wall Street” e também as marchas mundiais contra o presidente norte-americano Donald Trump. Ou nacionais lutando por direitos específicos como, na América Latina, os indígenas bolivianos e brasileiros marcham contra a construção de rodovias em terras de seus ancestrais e demandam outras formas de viver seu modo de vida. No Chile, estudantes lutam e mobilizam a população pela educação e no Brasil, escolas do ensino fundamental, Universidades, professores e alunos entram em confronto com a polícia ocupando fisicamente esses espaços afim de reivindicar melhorias estruturais.

“Durante os anos de resistência ao regime militar e de transição a democracia, o processo educativo desenvolvido nos movimentos tinha natureza essencialmente sociopolítica porque ele era um instrumento de mobilização e organização popular. Era um processo permanente de aprendizagem a partir da prática, geradora de processos organizativos e de consciência social nas classes populares” (Gohn, 2012: 9).

Esse período gerou uma série de pedagogias alternativas com diferentes técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa (identificadas nos capítulos 2 e 3). Segundo a autora, as pedagogias utilizadas nos movimentos e associações civis mudaram porque a conjuntura sociopolítica, econômica, cultural e tecnológica é outra, alterando também seus processos sócio-educativos:

“Agora, formas de participação *on line* dos movimentos sociais convivem com formas de participação direta nas associações civis, onde há pedagogias baseadas em métodos focais, participação em oficinas e em projetos sociais, redes cooperativas de geração de renda, cursos de curta duração, viagens e participação em grandes eventos e conferências” (Gohn, 2012: 15).

As pedagogias alternativas continuam em sua maioria, não mais no estilo da educação popular das décadas anteriores. Aprendizagens e construção de saberes continuam a ser gerados. O sentido e significado destas aprendizagens, em termos de processos de mudança e transformação social, são variados e necessitam ainda de avaliação, reflexão e análise.

Os objetivos das ações coletivas, de acordo com a autora, estão agora voltados prioritariamente para processos de inclusão social, mediados por ONGs e entidades do terceiro setor. Estas, são caracterizadas por Gohn (2012:12) como “entidades civis sem fins lucrativos, com formação ideológica híbrida, que descartam a política e os conteúdos formativos de uma cultura política crítica, desenvolvendo conteúdos humanistas, de ações solidárias”.

Para Giddens (2009) a terceira via, onde alguns autores identificam as ONGs, seria uma modernização da centro-esquerda com uma mudança no âmbito filosófico e na prática política. O que para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) a questão crucial permanece a mesma, ou seja, de ser o centro, tendo posições em alguns momentos mais de esquerda ou de

direita, mas que propõe reformas no sistema capitalista com vistas a fortalece-lo, não rompendo assim, segundo os autores, com a estrutura do sistema. Nesta perspectiva, as ONGs são vistas como setor “responsável” por implementar políticas públicas, papel que antes era o dever do Estado.

Portanto, ao falarmos do campo do associativismo brasileiro atual, há uma pluralidade de formas onde a maioria das organizações encontra-se em processos institucionalizados e uma minoria tenciona o *status quo* vigente. Desde esta minoria, é que compreendemos o trabalho da ONG NOVAMERICA. Acreditamos ser possível afirmar que, *apesar de tudo*, a sociedade ainda acredita em seu próprio poder de organização.

Com o objetivo em nos ajudar a compreender a concepção de ONG que mais se relaciona ao trabalho em questão, Assumpção e Campos (2010) afirmam que podemos distinguir as ONGs no Brasil, de acordo com suas crenças filosóficas e ideológicas e também por suas preferências metodológicas.

Além disso, a tipologia proposta por Gohn (2000) ressalta que as ONGs podem ser definidas por suas práticas de sociabilidade e por sua dimensão ideológica, ética e política como: a- cidadãos, b- assistencialistas, c- desenvolvimentistas.

Nesta investigação as ONGs são compreendidas como representantes da sociedade civil, sendo esta, o cenário do embate político entre classes. Neste sentido, estas organizações defendem a democracia como estilo de vida e a igualdade de oportunidades aliada as políticas públicas entendidas como sua materialização. Assim, o terceiro setor não forma parte das administrações públicas do Estado nem do mercado lucrativo.

Por representar a sociedade civil e intervi-la através da formação de educadores/as em direitos humanos e também por sua história, a ONG NOVAMERICA se inscreve como o caso onde se desenvolve empiricamente este estudo. A trajetória desta organização, assim como suas estratégias de ação e os atores a quem se destinam serão detalhadas nas próximas linhas.

A escolha por esta ONG também foi motivada pela função social que ocupa neste contexto. Entendemos que com suas atividades, a NOVAMERICA atua no desenvolvimento de uma cultura política entre os sujeitos que participam de suas ações, processo fundamental para o êxito da formação e da cultura em/de direitos humanos.

Conforme já foi mencionado fiz parte da equipe responsável pela formação de educadores/as em direitos humanos durante um ano e meio. Portanto o significado desta experiência elaborada através de minha aproximação enquanto profissional e afastamento enquanto sujeito-pesquisadora se faz presente em todo o trabalho.

5.2. Descrição em profundidade da dinâmica organizativa da ONG

5.2.1. Aspectos Gerais

Desde 1991 a NOVAMERICA¹²⁰, organização não governamental sem fins lucrativos, promove atividades no campo da educação em direitos humanos no Estado do Rio de Janeiro, sendo financiada por agências e organizações nacionais e internacionais¹²¹, assim como pela prestação de serviços em diversas assessorias e a comercialização de suas publicações¹²². Possui uma sede na cidade do Rio de Janeiro e o Centro de Educação Popular na cidade de Sapucaia, no interior do Estado.

A NOVAMERICA tem por finalidade:

“promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil, favorecer o desenvolvimento de uma consciência latino-americana e de uma ética da solidariedade, estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, no âmbito nacional e internacional,

¹²⁰ “O nome escolhido expressa o horizonte em que se situa a missão institucional da ONG: a construção da integração latino-americana, de uma *nova América*” (Morgado, 2001: 69).

¹²¹ Em 2013 e 2014, os recursos nacionais vieram fundamentalmente do apoio recebido da Inter Cultural, sociedade civil sem fins lucrativos, de convênios com algumas organizações parceiras e pela prestação de serviços por diversas assessorias. “Origens dos Recursos em 2013: 04% Agências de Cooperação Internacional, 57% Agências e entidades brasileiras e 39% Venda de produtos e serviços. Em 2014: 06% Agências de Cooperação Internacional, 57% Agências e entidades brasileiras e 37% Venda de produtos e serviços” (NOVAMERICA, 2013 e 2014: 35)

¹²² Livros publicados anualmente (desde 1996, com às vezes mais de duas publicações no mesmo ano) e Cartilhas (2000 e 1998) com os seguintes temas dentre outros: cidadania, direitos das crianças e adolescentes, direito à educação, educação intercultural na América Latina, bullying, educação em direitos humanos e tolerância. O catálogo com todas as publicações está disponível no site da instituição. Também a venda da revista NOVAMERICA/NUEVAMERICA, trimestral, bilíngüe e de âmbito latino-americano.

através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos e à capacitação de professores/as” (NOVAMERICA, 2013: 1).

Há 26 anos ininterruptos, esta instituição norteia seu trabalho na luta pela promoção de uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência dos direitos humanos na sociedade brasileira. No cotidiano da instituição, os quatro princípios de ação acima citados, são pensados de forma articulada e interdependente.

Ao afirmar a democracia como estilo de vida, a instituição entende que é um jeito de viver, de se relacionar com os demais. Diz respeito a dimensão pública da vida, no sentido que todos/as somos corresponsáveis por todos/as. A participação de todos/as é fundamental para a construção de uma sociedade mais humana e justa. No ideal de democracia defendido pela ONG, devemos articular as lutas do cotidiano com as questões estruturais que afetam ao Brasil, a toda a América Latina e o mundo.

Sobre desenvolver a consciência latino-americana, a ONG considera importante fortalecer um olhar crítico sobre a realidade atual do continente, partindo da compreensão de suas raízes histórico-culturais. Enfatiza que a integração latino-americana deve ir além das relações econômicas e favorecer os aspectos culturais e de conhecimento mútuo, afim de criar-se uma consciência comum e também singular sobre a realidade de cada um dos países do continente.

Em relação a ética da solidariedade, a NOVAMERICA entende que através da construção de uma nova organização social e política, que tenha como princípio ético a vida como direito radical, a afirmação dos direitos humanos como direitos de todos/as e a justiça como prática social cotidiana, é possível favorecer os processos de participação de grupos historicamente excluídos no cenário político-social e cultural.

Ao estimular o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas no âmbito latino-americano, contexto onde a ONG se insere, significa favorecer o diálogo intercultural afirmando que essa riqueza cultural não pode ser silenciada, negada e nem considerada inferior pela cultura dominante.

Por fim, estes princípios de ação são propostos pela ONG, através da construção coletiva de uma prática e um saber que são gerados através da participação das vivências de todos/as neste processo.

A NOVAMERICA desenvolve suas atividades em consonância com os seguintes objetivos gerais, orientadores de toda sua proposta:

“Aprofundar na análise e no debate sobre a realidade latino-americana atual, numa perspectiva multidisciplinar, multiétnica e multicultural.
Fortalecer a democracia como estilo de vida e a organização de diferentes atores da sociedade civil, comprometendo-se prioritariamente com os movimentos e organizações de caráter popular.
Formar educadores como agentes sociais e culturais multiplicadores, promotores de direitos humanos, comprometidos com a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática.
Promover uma cultura dos direitos humanos, que articule os direitos individuais e sociais, as dimensões político-social, educativa e cultural, e políticas tanto de igualdade quanto de identidade” (NOVAMERICA, 2013 – Relatório Anual).

Esses objetivos visam ser alcançados através das várias atividades que a NOVAMERICA promove de acordo com seus distintos programas de trabalho e que serão detalhados durante o capítulo. O público-alvo de suas ações são:

“Professores/as, especialmente de sistemas públicos de ensino, educadores em geral, animadores culturais que trabalham com crianças e adolescentes de camadas populares e em situação de risco, assim como estudantes de cursos de formação de professores/as;
Lideranças e membros de movimentos sociais, organizações populares, associação de moradores, líderes de comunidades rurais, promotores populares, comunidades de base” (NOVAMERICA – página eletrônica).

Sobre a equipe de trabalho da ONG, em geral possui a seguinte composição: diretoria da pessoa jurídica (3), comitê geral (4), assessores internacionais (2) e equipe permanente (18). Essas pessoas trabalham com diferentes dedicações de tempo e regime de trabalho. Há também a colaboração por parte de voluntários, (4) em 2013 e (6) em 2014. Sobre a escolaridade da equipe, todos possuem no mínimo o ensino fundamental completo, a grande maioria com o ensino superior completo e quase toda a equipe pedagógica é composta por mestres e doutores principalmente em Educação.

Igualmente, a formação de parcerias e relações institucionais é percebida pela ONG como uma importante estratégia, já que possibilita a articulação, o intercâmbio, a otimização de recursos e a construção de propostas alternativas no âmbito local, nacional e internacional. Neste sentido, nos anos de 2013 e 2014, a NOVAMERICA manteve as seguintes parcerias locais:

- ✓ Colégio Teresiano, Rio de Janeiro/RJ
- ✓ Escolas da Rede Municipal de Educação de Paraíba do Sul/RJ
- ✓ Escolas da Rede Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro/RJ
- ✓ Escolas da Rede Municipal de Educação de Três Rios/RJ
- ✓ Escolas da Rede Municipal de Educação de Sapucaia/RJ
- ✓ Colégio Estadual Maurício de Abreu, Sapucaia/RJ
- ✓ Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias/RJ
- ✓ Núcleo de Apoio Pedagógico às Classes Comunitárias (NAPC) - Departamento de Educação da PUC-Rio
- ✓ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ
- ✓ Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí/RJ
- ✓ Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis/RJ
- ✓ Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti/RJ
- ✓ Curso de Extensão Educar para a Diferença - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rio de Janeiro
- ✓ Projeto Mãos à Obra - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria Estadual de Meio Ambiente
- ✓ Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia/RJ
- ✓ Secretaria Municipal de Defesa Civil e Meio Ambiente de Sapucaia/RJ
- ✓ Secretaria Municipal de Assistência Social de Sapucaia/RJ

Quanto à participação em redes, no âmbito nacional, a NOVAMERICA manteve a parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e na Associação Nacional de Organizações não Governamentais (ABONG). No nível latino-americano manteve-se a presença na Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, promovida pelo Conselho de Educação de Adultos de América Latina (CEAAL).

Identificaremos nos próximos parágrafos quais e como são estabelecidas as relações entre esses atores sociais (público-alvo e instituições) e a ONG NOVAMERICA.

5.2.2. Programas de trabalho e seus objetivos

A cada ano, a NOVAMERICA elege um lema que orienta os trabalhos de seus diferentes programas. Desta maneira todas as ações promovidas pela organização, das mais simples às mais complexas, são planejadas em diálogo com o lema anual¹²³. Entre 2010 e 2017 foram trabalhados os seguintes lemas: “Educar em Direitos Humanos: democracia em ação” – 2010, “Diferenças sim! Desigualdades não!” – 2011, “Cuidar da vida, promover a paz” – 2012, “Direitos Humanos: ontem, hoje, sempre” – 2013, “Fazer Memória, Tecer Cidadania, Fortalecer Identidades” – 2014, “Famílias e escola: promover o diálogo, construir parcerias” – 2015 – “Direito das mulheres: compromisso de todos/as”- 2016, “Somos diferentes: construímos saberes, valores e práticas” – 2017.

Em conformidade com os anos em que a pesquisa empírica foi realizada, destacamos os objetivos que compõem cada um dos três programas de trabalho, assim como as principais atividades naquele período. Também identificamos as relações institucionais e parcerias estabelecidas nos anos de 2013 e 2014 (anteriormente citadas).

No entanto, esses dados são contrastados com a trajetória da ONG, em momentos distintos das décadas de 90 e 2000, para assim também podermos perceber sua evolução e transformações. Mais uma vez, esses dados foram obtidos através da análise dos documentos disponibilizados (e identificados no capítulo anterior) e das observações participantes que fizemos junto a equipe e aos educadores/as que participam das formações.

Entretanto é necessário ressaltar que esta tese tem como foco, a formação de educadores/as em direitos humanos realizada pela NOVAMERICA, e portanto um dos programas de trabalho será detalhado em profundidade.

¹²³ A relação de todos os lemas desde a criação da NOVAMERICA em 1991 está no anexo 6 desta tese. É interessante perceber o esforço da ONG em estar em sintonia com as discussões locais e globais nos diferentes anos.

Programa de Educação Popular - Centro Novamerica de Educação Popular

Este programa é realizado desde 1991, no município de Sapucaia interior do Estado do Rio de Janeiro. Suas ações são destinadas a crianças, jovens e docentes. Tem como objetivos gerais:

“Desenvolver processos orientados à formação de sujeitos de direito, com crianças, adolescentes, jovens e suas/seus professoras/es, assim como, com agentes sociais;
Promover o empoderamento e a melhoria da autoestima de crianças, adolescentes e jovens, assim como de seus/suas docentes;
Promover processos que levem a uma cidadania crítica, participativa e ativa”
(NOVAMERICA, 2013 e 2014: 20 e 19).

Este programa é formado por dois subprogramas: Biblioteca Popular (educação não-formal) e Formação Continuada de Professoras/es (educação formal).

Sobre a Biblioteca Popular, alguns de seus objetivos específicos são: desenvolver processos para estimular distintas atividades culturais relacionadas a literatura; disponibilizar publicações que direta ou indiretamente, levem à reflexão sobre os Direitos Humanos, os Direitos da Criança e o Meio Ambiente, por exemplo; e levar a biblioteca ambulante a comunidades rurais e periféricas.

Para tanto, são realizadas ações adequadas ao público-alvo, aos objetivos propostos e ao lema anual, tais como: contação de histórias intercaladas por momentos de conversas com as crianças e atividades; oficinas pedagógicas para formação de lideranças de jovens e adultos e dinâmicas de grupo com mulheres.

Algumas das atividades realizadas em 2013 que tiveram como eixo condutor o lema “*Direitos Humanos: ontem, hoje, sempre*”, foram:

As bibliotecas ambulantes¹²⁴, em comunidades rurais e periféricas no entorno do município. É uma atividade com grande alcance pois oferece a oportunidade da leitura e outras linguagens (música, vídeos...) a crianças que não tem acesso a esses materiais em seu dia a dia.

¹²⁴ As Bibliotecas Ambulantes atenderam, em média, a 183 crianças que permaneceram ao longo do ano e participaram de 130 sessões, num total de 260 horas de atividades.

*As oficinas pedagógicas sobre “Direitos Humanos e o mundo da Leitura”*¹²⁵ para a formação de lideranças de jovens e adultos organizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenação dos eixos I e II da Conferência Nacional de Educação - CONAE/2014.

O encontro de mulheres, realizado trimestralmente, (4 encontros, com um total de 12 horas de trabalho) e um evento celebrativo com a participação de 80 mulheres. E as visitas escolares, agendadas com professores/as e alunos/as do 1o ao 5o ano (idades entre 5 e 10) e da Creche, para fazer atividades na Biblioteca e na Brinquedoteca na sede de Sapucaia.

Em 2014, as atividades foram inspiradas pelo lema “Fazer memória, tecer cidadania, fortalecer identidades”, e além das atividades do ano anterior, merecem destaque estas descritas abaixo, por representar o trabalho da instituição junto ao governo municipal:

A participação do Centro NOVAMERICA de Educação Popular no conselho da Secretaria Municipal de Defesa Civil e Meio Ambiente de Sapucaia como membro não-governamental. E a realização do projeto “Socialização de experiências educacionais de inclusão” junto com as escolas do município movido pelos 20 anos da Declaração de Salamanca.

Relacionado a educação formal, o *subprograma Formação Continuada de Professoras/es*, além de dirigir-se a esse público, de acordo com o interesse e a procura, também oferece uma formação alternativa a estudantes de Cursos de Formação para o Magistério, em níveis médio (técnico) e superior (Cursos de Pedagogia).

Os objetivos específicos deste subprograma são: proporcionar aos docentes e discentes uma formação em direitos humanos e cidadania; propiciar vivências que levem à compreensão e à prática da interculturalidade, da aceitação das diferenças entre pessoas e grupos diversos.

A estratégia utilizada pela equipe é o ciclo de oficinas de Direitos Humanos, Educação e Cidadania o mesmo desenvolvido para o âmbito da

¹²⁵ Foi realizado um ciclo de oficinas, 3 oficinas com 3 horas cada uma, com a participação de 90 alunos e 9 professores do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

educação formal do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania (foco do nosso trabalho).

Em 2013 e 2014 foram realizados 2 ciclos de oficinas, com um total de 16 horas de duração cada um, em várias escolas dos municípios, com a participação de 55 educadores/as (em sua maioria professores/as), atingindo um total de 43 escolas, para um público indireto de 19.520 alunos/as. No ano seguinte houve a participação de 34 educadores/as, atingindo um total de 37 escolas, para um público indireto de 18.480 alunos/as.

Percebemos a importância do trabalho na educação formal, realizada pelo subprograma e seu poder de multiplicação, ao refletirmos sobre o expressivo número de alunos/as e profissionais envolvidos direta ou indiretamente neste processo.

Por fim, a intenção em destacar parte das muitas atividades que a ONG realiza é dar uma visão ampla e geral da natureza e alcance desta instituição na educação em direitos humanos nos âmbitos, não formal e formal. Por dirigir-se a diferentes grupos: crianças, adolescentes, adultos e educadores/as; percebe-se o esforço do Centro NOVAMERICA de Educação Popular em construir e consolidar uma cultura de direitos humanos na sociedade como um todo.

Programa Integração Latino-Americana e Construção Democrática

Este programa está relacionado especificamente ao princípio de ação “desenvolver a consciência latina-americana”, em diálogo com o contexto brasileiro. Neste sentido, alguns de seus objetivos são: organizar espaços de debate e discussão sobre a realidade latino-americana e brasileira, atuar em conjunto com o Programa de Direitos Humanos, Educação e Cidadania e o Movimento Sócio- Educativo (em diante MSE) “Educar em Tempos Difíceis”¹²⁶ e editar, divulgar e promover a Revista latino-americana Novamerica/Nuevamerica. Algumas das atividades realizadas em 2013 e 2014 respectivamente foram:

¹²⁶ A carta de princípios do MSE está disponível em: <http://www.msebrasil.org/carta2.htm>. O MSE está presente em doze países do continente americano, sendo parceiro do MEDH em diversas atividades.

V *Seminário Nacional do MSE*: “Tecnologias, linguagens, subjetividades; desafios atuais para a educação”; o Ciclo de Debates: Direitos humanos: ontem, hoje, sempre - Novas tecnologias, novos códigos, muitas questões”; VI *Seminário Nacional do MSE*: Marcas da memória, lições da história; *Ciclo de Debates: Educar em tempos difíceis*: fazer memória, tecer cidadania, fortalecer identidades - 50 Anos do Golpe Militar, a Copa do mundo e o momento brasileiro.

Durante os anos da pesquisa, a *Revista Novamerica/Nuevamerica* continuou sendo editada na versão impressa e virtual. Ao assinar a revista, pode ser escolhido um projeto social promovido pela NOVAMERICA para o qual é destinado um percentual do valor da assinatura. Alguns dos temas abordados pela publicação foram: Educação infantil em debate (n.138) e Recursos naturais e sociedades sustentáveis (n.139) ; Direitos humanos hoje (n.141) e A Universidade em debate (n.142).

O MSE é definido como:

“O Movimento Sócio-educativo (MSE) que estamos construindo é fruto do dinamismo da Proposta Sócio-Educativa da Instituição Teresiana na América - EDUCAR EM TEMPOS DIFÍCEIS - que quer ser uma resposta para o momento atual às inquietações, sonhos, desejos e apostas de educadores e educadoras no potencial humanizador e transformador da educação em suas diferentes expressões” (Site do MSE, acessado em 2017).

Por ter como principal foco de atuação: a formação continuada de educadores/as; o desenvolvimento de processos que incidam nas políticas públicas educacionais através de diferentes temas (questões de gênero, étnico-raciais, interculturais, do meio ambiente e tecnologias da informação, dentre outros) e a construção de alternativas que afirmem a justiça, a igualdade, a solidariedade e uma cidadania ativa desde e através de processos educativos, este movimento está intensamente relacionado a dinâmica organizativa da NOVAMERICA.

Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania

Este programa de trabalho constitui o centro de nossa pesquisa, de onde irradiaram-se nossas principais motivações, inquietações, confrontações e sobretudo aprendizagens. Portanto, será detalhado em

profundidade no decorrer do capítulo e dialoga com o próximo (onde trataremos das percepções dos educadores/as em direitos humanos entrevistados/as).

Neste tópico, nos interessa descrevê-lo em linhas gerais, para estabelecermos uma visão de conjunto das atividades da ONG. Aqui também, destacaremos brevemente algumas das atividades de 2013 e 2014, que aparecerão de forma mais intensa, ao relatarmos parte de nossa experiência enquanto membro da equipe durante aquele período no último tópico deste capítulo.

O Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania, implementado desde a fundação da NOVAMERICA, em 1991, tem como eixo de trabalho a formação de educadores/as em direitos humanos, no âmbito da educação formal e não-formal. Seus objetivos gerais são:

“Aprofundar a reflexão sobre a problemática atual dos direitos humanos e da cidadania na América Latina; Promover uma cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência prática dos direitos humanos na sociedade civil brasileira; Privilegiar os espaços de educação formal e não-formal como âmbitos especialmente significativos para a afirmação dos direitos humanos e apoiar a formação de sujeitos sociais comprometidos com a construção da democracia em diferentes âmbitos sociais e culturais, com ênfase especial no empoderamento de atores sociais populares” (NOVAMERICA, 2013).

Por se dedicar a formação de educadores/as em direitos humanos seus objetivos específicos são:

“Construir práticas educativas participativas e dialógicas; contribuir para a formação de sujeitos de direitos; desenvolver projetos educativos voltados para o exercício da cidadania, que propiciem a co-responsabilidade na promoção de uma cultura dos direitos humanos nas escolas e espaços educativos não formais nos quais atuamos” (NOVAMERICA, 2013).

Esses objetivos são refletidos nas ações desse programa através da articulação entre o lema anual e o planejamento das atividades priorizando uma abordagem mais direta sobre a noção de direitos humanos, tratando-a não como um *“assunto para especialista”*, mas sim um tema inerente ao dia-a-dia de todo/as. Igualmente, ao buscar construir práticas educativas

participativas e dialógicas, a perspectiva da pedagogia crítica de Freire e Sime¹²⁷ são seus norteadores, conforme veremos.

Em 2013, as atividades deste programa de trabalho foram guiadas pelo lema: “Direitos Humanos: ontem, hoje, sempre”. De acordo com o relatório anual da NOVAMERICA, o processo de formação de educadores/as nos âmbitos formal e não formal:

“Enfocou as disputas de sentidos em torno do conceito de direitos humanos; estimulou a reflexão sobre os desafios dos direitos humanos e dos “novos sujeitos de direitos” hoje; procurou identificar práticas pedagógicas em direitos humanos coerentes com a proposta da Novamerica; e fomentou a elaboração de projetos, atividades e/ou práticas pedagógicas de educação em direitos humanos articulados aos marcos e diretrizes nacionais” (NOVAMERICA, 2013: 2).

Em 2014, o lema: “Fazer memória, tecer cidadania, fortalecer identidades”, norteou as ações deste programa que podem ser sintetizadas através do:

“Enfoque na relação entre memória, cidadania e identidades, na perspectiva de favorecer uma educação para “o nunca mais”; no reconhecimento da importância da memória e da justiça para a afirmação da democracia e de uma cultura de direitos humanos no cotidiano escolar e na sociedade; a promoção do debate dos diferentes significados da Copa do Mundo na realidade atual brasileira e sua articulação com a promoção da cidadania e dos direitos humanos; todas essas ações foram relacionadas aos 50 anos do golpe civil-militar no Brasil completados no ano de 2014” (NOVAMERICA, 2014: 2 e 3).

Também fazem parte deste processo de formação de educadores/as as atividades de enriquecimento e aprofundamento, os encontros e as publicações sistemáticas que compõem a programação da NOVAMERICA e que desdobraram de variadas formas o lema orientador do trabalho identificado a seguir.

Em relação a educação formal, o eixo norteador é a ampliação e o fortalecimento do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos¹²⁸ (em diante MEDH) concebido como: “espaço de formação e articulação de

¹²⁷ “Junto con el autor peruano Sime (1991), afirmamos que una propuesta educativa que asuma como eje central la vida cotidiana tiene que desarrollar de manera creativa tres aspectos básicos: una pedagogía de la indignación, una pedagogía de la admiración y una pedagogía de las convicciones firmes” (Sacavino, 2011: 14). Parte desta perspectiva já foi apresentada no segundo capítulo desta tese e é uma das principais referências para os trabalhos dedicados a EDH no continente.

¹²⁸ Ao longo do capítulo detalharemos as origens, características, estratégias de ação, relevância e sujeitos participantes do movimento.

educadores/as que atuam como agentes sociais multiplicadores na difusão dos direitos humanos e da cidadania ativa em sua prática pedagógica” (NOVAMERICA, 2013). O MEDH se organiza a partir de diferentes estratégias de ação interrelacionadas: nucleação, ciclo de oficinas, MEDH em Rede, as publicações e participações da equipe da NOVAMERICA e o Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco.

A nucleação é feita pela criação e manutenção de núcleos em diferentes localidades, com formatos específicos e características próprias, que aglutinam participantes do movimento. Também corresponde a realização dos encontros de educadores/as em direitos humanos. Em 2013 os núcleos eram compostos por Três Rios, Paraíba do Sul e Sapucaia no âmbito da educação-não formal e São João de Meriti, Nova Iguaçu, Mesquita e Duque de Caxias. Em 2014 a nucleação foi a mesma, com exceção da saída de Duque de Caxias e entrada de Magé. Este processo pode ser sintetizado da seguinte maneira:

- Núcleos locais com diferentes configurações
- Educadores/as de diferentes escolas do mesmo município.
- Educadores/as de uma mesma escola.

Ao fim do processo:

- Agentes multiplicadores em sua própria escola e no movimento.
- Um dos objetivos é fazer com que essa formação atravessasse toda a prática da escola, inclusive com sua incorporação no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Uma instancia de formação muito importante e que faz parte do MEDH são os Encontros de Educadores/as em Direitos Humanos nos níveis regional e estadual. Estes encontros são compreendidos como espaços privilegiados de fortalecimento do movimento.

Em 2013, em sintonia com o lema anual “Direitos Humanos: ontem, hoje, sempre”, o Encontro Regional¹²⁹ através do tema: “Leitura, cidadania

¹²⁹ A observação realizada neste encontro se encontra no anexo 2 desta tese.

e direitos humanos: articulação que desafia a escola”¹³⁰, buscou refletir sobre o papel da leitura e a articulação entre suas diferentes abordagens afim de contribuir para a construção de práticas educativas participativas voltadas para a formação de sujeitos de direitos. Foram 57 educadores/as participantes que, distribuídos em grupos de discussão, formularam questões para a palestrante e, após o debate, compartilharam suas experiências em atividades realizadas nas escolas em que trabalham sobre o tema do encontro.

O XV Encontro Estadual de Educadores/as em Direitos Humanos teve suas atividades norteadas pela palestra¹³¹ “Educar para o nunca mais: fazendo memória, rompendo silêncios e tecendo a cidadania”. Os participantes foram estimulados a refletir sobre o significado da Comissão da Verdade e a importância da memória e da justiça para a afirmação da democracia e de uma cultura de direitos humanos tanto no cotidiano escolar como na sociedade em geral. Participaram do encontro 128 educadores/as de diferentes municípios: Itaguaí, Macaé, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paraíba do Sul, Rio de Janeiro, São João do Meriti, Teresópolis e Três Rios.

Em 2014, inspirado pelo lema anual “Fazer memória, tecer cidadania, fortalecer identidades”, o Encontro Regional foi incorporado ao VI Seminário Nacional do MSE, intitulado “Marcas da Memória, Lições da História”. O debate¹³² proposto focalizou a história recente do Brasil a partir do período da ditadura civil-militar e sua relação com a importância da afirmação da justiça e dos direitos humanos.

O seminário teve um total de 64 educadores/as, que foram distribuídos em grupos de trabalho para refletir e formular propostas de atividades pedagógicas para o trabalho da temática nas escolas a partir de indicações oferecidas por um/a coordenador/a.

¹³⁰ Com a participação da palestrante Maria Helena Ribeiro da Cátedra da Unesco/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (em diante PUC-RIO).

¹³¹ Proferida por João Ricardo Dornelles, coordenador geral do Núcleo de Direitos Humanos da PUC-Rio e membro da Comissão Estadual da Verdade/RJ.

¹³² O debate foi desenvolvido por Dulce Pandolfi, pesquisadora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e Diretora do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE).

O XVI Encontro Estadual de Educadores/as em Direitos Humanos teve por objetivo aprofundar a reflexão sobre a educação em direitos humanos, analisando os princípios que norteiam sua prática e seus desafios nos dias das escolas.

Em um primeiro momento do encontro houve a palestra¹³³ “Educar em direitos humanos, construindo saberes e práticas”, onde os participantes foram motivados a refletirem sobre a temática. No segundo momento, foi organizada a mesa redonda “Educadores/as em Direitos Humanos: compartilhando experiências”, onde participaram representantes dos núcleos de Magé, Mesquita e Nova Iguaçu e representantes das quatro turmas que participaram do programa de formação Cuidar da vida, promover a paz¹³⁴. Ambos os grupos compartilharam os sentidos da proposta em suas experiências, falaram sobre o significado do ciclo de oficinas no exercício de suas funções e também sobre o significado de se reconhecerem como educadores em direitos humanos. O público participante do encontro, somou um total de 120 educadores/as de diferentes municípios: Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e Sapucaia.

A principal estratégia de formação de educadores/as em direitos humanos realizada pelo MEDH é o ciclo de oficinas pedagógicas, composto por quatro oficinas com quatro horas de duração cada uma delas. Em 2013 foram realizadas as seguintes oficinas de acordo com os objetivos do programa para aquele ano, citados anteriormente:

- 1-“Direitos Humanos: sentidos em disputa”
- 2-“Direitos Humanos: ontem, hoje, sempre”
- 3- “Educação em Direitos Humanos: bases e princípios”
- 4- “Educação em Direitos Humanos: marcos e diretrizes”

O ciclo foi desenvolvido com os grupos de educadores/as dos núcleos indicados anteriormente, somando um total de 48 horas de formação. O

¹³³ Desenvolvida por Vera Maria Candau.

¹³⁴ Este programa, realizado em parceria entre a NOVAMERICA e a Secretaria de Educação de Mesquita, buscou desenvolver processos formativos para agentes educativos para a intervenção, a prevenção e o enfrentamento do Bullying.

trabalho atingiu diretamente cerca de 100 educadores/as, e indiretamente 1549. Ao todo foram 69 escolas envolvidas e cerca de 24.000 estudantes atingidos/as indiretamente.

Em 2014 em sintonia com o lema do ano, foram realizadas de acordo com os objetivos já citados, as seguintes oficinas:

- 1- “Recordar é viver”
- 2- “1964: marcas da memória, lições da história”
- 3- “Cidadania: direitos ou consumo?”
- 4- “Fortalecer identidades, educando para o 'nunca mais”

O ciclo completo, foi desenvolvido com grupos de educadores/as dos núcleos já indicados, somando um total de 48 horas de formação. Foram cerca de 350 educadores/as, que participaram diretamente dos processos formativos, e 2050 educadores/as indiretamente. Ao todo foram mais de 120 unidades escolares envolvidas e cerca de 35.000 alunos/as atingidos/as indiretamente.

Complementar ao ciclo de oficinas, o MEDH em Rede¹³⁵ constitui-se em espaço virtual de formação que oferece a possibilidade de educadores/as de diferentes lugares aprofundarem seus conhecimentos através da socialização de notícias e informes, bem como textos sobre temas referentes à educação em direitos humanos.

Lançado em 2013, o Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco¹³⁶ está se consolidando como espaço de informação, formação e aprofundamento sobre perspectivas teóricas, políticas públicas e práticas no âmbito da Educação em Direitos Humanos. O observatório articula-se com o Movimento de Educadores em Direitos Humanos (MEDH) e com o Movimento Socioeducativo Educar em Tempos Difíceis (MSE).

O Projeto Amanhecer consiste em atividades referentes à educação em direitos humanos realizadas pela ação voluntária de estudantes do

¹³⁵ O MEDH em Rede pode ser acessado através da página da Novamerica - www.novamerica.org.br ou diretamente - www.novamerica.org.br/medh2.

¹³⁶ Disponível em <http://www.observatorioedhemfoco.com.br>.

ensino médio de um colégio particular¹³⁷ e dirigidas a crianças do 1o ao 5o ano do ensino fundamental (idades entre 6 e 10 anos) de uma escola municipal¹³⁸, durante o ano letivo. A formação dos/as jovens voluntários/as em direitos humanos se estrutura a partir de oficinas pedagógicas realizadas pela NOVAMERICA, assim como no planejamento da proposta de atividades a serem realizadas com as crianças, no espaço escolar.

Tanto em 2013 como em 2014, por se tratar de uma experiência de aprendizagem entre jovens e crianças pertencentes a classes sociais distintas, o trabalho sobre os direitos humanos fundamentais: vida, alimentação, moradia, educação, igualdade de direitos, respeito às diferenças é vivenciado de forma recíproca fazendo com que ambos os grupos aprendam juntos.

No âmbito da educação não-formal, a formação de educadores/as em direitos humanos é realizada pelo programa de formação “Escola de Cidadania em Rede” (que está inserido no Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania) afim de formar “Promotores Populares de Cidadania e Direitos Humanos”. Seu objetivo consiste em fortalecer a sociedade civil, através da formação política de atores sociais multiplicadores, principalmente de caráter popular, contribuindo para a consolidação da democracia.

Em 2013, o programa assessorou o Centro de Lazer¹³⁹, núcleo que integra 12 educadores/as populares que trabalham diretamente com crianças e adolescentes. As atividades realizadas somaram 12 horas de trabalho de formação e a proposta do ciclo de oficinas foi inspirada no lema de trabalho da Novamerica naquele ano.

Em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Sindicato de Professores do Município do Rio de Janeiro), a equipe do programa desenvolveu a 2a e a 3a edição do Curso

¹³⁷ O Colégio Teresiano- Colégio de Aplicação, corresponde ao local de estágio supervisionado para as licenciaturas da PUC-RIO e atende a crianças e adolescentes da faixa etária de 4 a 17 anos em geral. Está localizado no bairro da Gávea, área nobre da cidade do Rio de Janeiro.

¹³⁸ No contexto brasileiro, a escola municipal pública é de responsabilidade da prefeitura da cidade e lamentavelmente, muitas vezes, se encontra com graves problemas de infraestrutura física e de profissionais qualificados.

¹³⁹ Funciona no Colégio Teresiano e atende a 150 crianças e adolescentes das comunidades da Rocinha e Parque da Cidade (Localizadas em São Conrado e na Gávea respectivamente, áreas nobres da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro).

de Extensão “Direitos Humanos e Cidadania: Educando para a Diferença”. O curso, de 70 horas, foi financiado por edital do Ministério da Educação, especialmente para formação continuada de educadores/as sociais dos projetos “Escola Aberta”. O número de inscritos em cada módulo foi de 40 participantes, oriundos de várias regiões do Estado de Rio de Janeiro.

Em 2013 e 2014, a equipe continuou assessorando a formação continuada dos educadores comunitários do Núcleo de Apoio Pedagógico às Classes Comunitárias do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Através da disciplina Ética e Cidadania do curso foi realizado um ciclo de oficinas (no total de 4 e com a participação de 10 educadores), um encontro mensal de 4 horas e um debate virtual através da Plataforma Moodle, com apoio da Coordenação Central de Educação a Distância. A assessoria da NOVAMERICA contabilizou uma soma de 80 horas de atividades.

Por fim, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado do Meio Ambiente, a NOVAMERICA assessorou o Projeto “Mãos a Obra”. Este projeto foi orientado a lideranças comunitárias da Região Serrana¹⁴⁰ e da Baixada Fluminense¹⁴¹ que estão sendo preparadas como líderes populares nestas cidades atingidas por problemas ambientais. Os temas trabalhados nas oficinas pedagógicas foram: liderança, cidadania e direitos humanos. As 32 atividades realizadas nas duas regiões somou 104 horas de trabalho e um alcance de 205 participantes.

Em 2014 o projeto atuou na Região dos Lagos, na Baixada Fluminense, Complexo da Maré e São Gonçalo. O tema trabalhado nesta edição foi participação e cidadania. As atividades realizadas alcançaram 280 participantes.

A equipe do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania elaborou ainda os seguintes materiais:

¹⁴⁰ Petrópolis, Teresópolis e Nova Friburgo.

¹⁴¹ Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Mesquita e São João de Meriti

5 edições do boletim bimestral “DDHH na Sala de Aula”, com tiragem de (1.000 – 2013 e 800 – 2014) exemplares por edição e disponível na internet.

3 edições do boletim “Cidadania em Rede”, com tiragem de 300 exemplares (em 2013) e só em formato virtual (2014)- disponível na internet.

3 edições do jornal mural “Palavras e Imagens”, com 300 exemplares por edição.

A importância e o processo de criação destes materiais serão abordados ao longo do capítulo. Além das publicações relacionadas acima, foram também elaborados livros e materiais de diversos tipos de divulgação de atividades: cartazes, adesivos, cartões e calendários.

A equipe do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania manteve sua participação em diferentes eventos (seminários, encontros, congressos nacionais e internacionais), que proporcionaram espaços de formação continuada para os membros da equipe e momentos de divulgação do trabalho desenvolvido pela Novamerica.

Através de todas as atividades descritas podemos afirmar que o intuito da NOVAMERICA em contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os direitos humanos como referência principal, foi alcançado satisfatoriamente. Também, as parcerias com as universidades e em especial com o GECEC, indicam uma comunicação intensa entre teoria e prática buscando o avanço qualitativo em ambas. No mesmo sentido, a presença da ONG nos espaços de educação não-formal e na esfera pública sugere o esforço em promover a educação em direitos humanos nas mais variadas instâncias.

5.3. Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos: um espaço de formação cidadã

Até o momento, fomos contextualizando neste capítulo, o espaço em que a ONG está inserida e descrevendo sua dinâmica organizativa através de seus distintos programas de trabalho e atividades.

Neste tópico nos interessa detalhar as experiências em formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela ONG. Por ser o MEDH o núcleo desta formação no âmbito da educação formal, nos dedicaremos a compreender suas origens, configurações atuais e os desafios impostos a esse movimento.

A importância em refletirmos sobre o cotidiano é destacada por Sacavino (2011) e está diretamente relacionada ao MEDH:

“Desarrollar una atención permanente dirigida al espacio cotidiano implica la capacidad de interrogarse sobre el sentido de los acontecimientos que día a día impactan – y muchas veces de forma dramática – nuestro tejido vital y nuestras conciencias” (Sacavino, 2011: 13).

A autora define o MEDH como um lócus onde não somente se desenvolvem processos formativos a partir de uma educação desde a ação, mas também onde se constrói um sujeito coletivo que luta por uma cidadania coletiva e uma democracia como estilo de vida.

Inspirada por essa crença, e tendo em vista todo o trabalho anteriormente desenvolvido junto aos professores/as, a equipe planeja o I e II Encontro de Educadores/as em Direitos Humanos em 1999 e 2000. Mello (2004) ressalta que:

“Esses encontros podem ser considerados o embrião do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos, tendo reunido cada ano cerca de 50 educadores/as dos municípios do Rio de Janeiro, que, ao longo da década, tinham participado das oficinas pedagógicas promovidas pela Novamerica e desenvolviam, nos seus contextos de trabalho, alguma experiência de educação em direitos humanos” (Mello, 2004: 10).

A autora recorda que o contexto das origens do MEDH, na década de 90, era de consolidação do projeto neoliberal onde principalmente na educação foi devastador e suas consequências são sentidas até hoje. Contudo, mesmo em um cenário marcado pela insatisfação de professores/as, pais e alunos/as, pela passividade e falta de diálogo construtivo, existiam focos expressivos de resistência, indignação, vontade de reconstrução e discussão de novos caminhos.

Assim, a partir do trabalho já realizado e desses focos de resistência, deu-se início a ideia de nucleação em polos de irradiação do trabalho - na

capital e no interior do Estado do Rio de Janeiro – que eram as áreas de atuação da NOVAMERICA na época. Então no ano 2000¹⁴² os vários núcleos passaram a constituir um centro de irradiação e de confluência das ações do MEDH.

Essa proposta de nucleação exigiu a criação de uma estratégia de trabalho específica sintetizada por Mello (2004) :

“Tratava-se de viabilizar uma proposta de capacitação docente tomando como centro irradiador um/a professor/a da escola, mais preparado/a e sensibilizado/a na discussão dos DDHH na educação. Este/a professor/a passava a assumir o papel de agente multiplicador da educação em direitos humanos não só da sua escola como também em outros espaços, como os encontros de educadores/as, seminários, etc, com vista a fortalecer o MEDH” (Mello, 2004: 15).

Dessa maneira, o dinamizador é a referência da NOVAMERICA na instituição escolar.

5.3.1. Encontros de Educadores em Direitos Humanos: espaços de (re) afirmação de um compromisso

Os encontros regionais e estaduais são pensados como espaços de ampliação e (re) afirmação do compromisso com o MEDH e assim, com a promoção e propagação da cultura dos direitos humanos em vários âmbitos educativos no Rio de Janeiro.

Acontecem anualmente e são organizados em torno de temáticas relacionadas ao lema anual, havendo geralmente uma palestra ou mesa-redonda para a abertura seguidas por dinâmicas de grupo de discussão. Essas atividades permitem a troca de experiências entre as escolas envolvidas no Programa e a reflexão sobre o papel da educação em direitos humanos.

Por último ocorre uma plenária onde, especialmente nos encontros estaduais, é revelado o lema do ano seguinte. Essa iniciativa também tem

¹⁴² Morgado (2001: 78) destaca: a partir de agosto do ano 2000, o MEDH passou a ter reuniões mensais com os dinamizadores de cada escola. Foram estabelecidos, até então, quatro núcleos: o das escolas do município do Rio de Janeiro; o núcleo da cidade do Carmo, o de Sapucaia/Jamapará e o núcleo de Cachoeiras de Macacu”. Atualmente, somente o núcleo de Sapucaia permaneceu desta antiga configuração. As reuniões mensais com os dinamizadores passaram a ser semestrais e outras formas de comunicação são realizadas.

como objetivo possibilitar a incorporação da temática no planejamento do trabalho da escola durante o ano letivo. Portanto, os encontros de educadores em direitos humanos, são compreendidos como momentos de articulação, aprofundamento, sistematização e celebração.



Figura 2: Encontro Regional de Educadores/as em Direitos Humanos. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA.



Figura 3: Encontro Estadual de Educadores/as em Direitos Humanos. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA.

5.3.2. MEDH e sua configuração atual

Durante os anos da pesquisa observou-se a ampliação e o fortalecimento do MEDH, que conta atualmente com 658 afiliados. Através do preenchimento de uma ficha de adesão (disponibilizada no anexo 6) que contém seus dados pessoais, o participante assume um compromisso enquanto educador/a para o desenvolvimento de sua prática cotidiana em sintonia com a proposta do movimento. Sacavino (2011:16) identifica os princípios desse compromisso:

“Al confirmar mi adhesión al MEDH me comprometo a:
Analizar críticamente la realidad, teniendo a los Derechos Humanos como referencia y vivenciando cotidianamente actitudes que los afirmen;
Promover una cultura y/una educación en/para los Derechos Humanos y la Paz;
Ejercitar la tolerancia, respetando las diferencias en nuestra vida cotidiana y en las prácticas educativas que desarrollamos, y buscando cambios de mentalidades que apunten a la transformación de la realidad;
Movilizar y sensibilizar a las comunidades y a las instituciones educativas en relación a la importancia de la propuesta de la Educación en Derechos Humanos” Sacavino (2011:16).

Hoje o programa de formação tem um total de 120 horas anuais, divididas em 66 de atuação direta, presenciais (a participação nas oficinas pedagógicas, seminários, mesas redondas e outras atividades formativas que o programa desenvolve) e 54 horas de atuação indireta (os docentes realizam atividades em suas escolas de atuação com diferentes grupos, aplicando os conteúdos desenvolvidos nas atividades presenciais). Somando-se a essas ações existem aproximadamente 30 horas de atividades de enriquecimento e ou aprofundamento, de escolha pessoal do educador/a.

Se comparada com a configuração de origem, hoje o MEDH possui uma nova organização tendo a Baixada Fluminense como um de seus principais espaços de atuação. O desenho esquemático contendo os núcleos já mencionados pode ser visto abaixo, seguido de um mapa localizando estes municípios que compõem parte da Baixada Fluminense (área destacada em vermelho), área do estado do Rio de Janeiro.

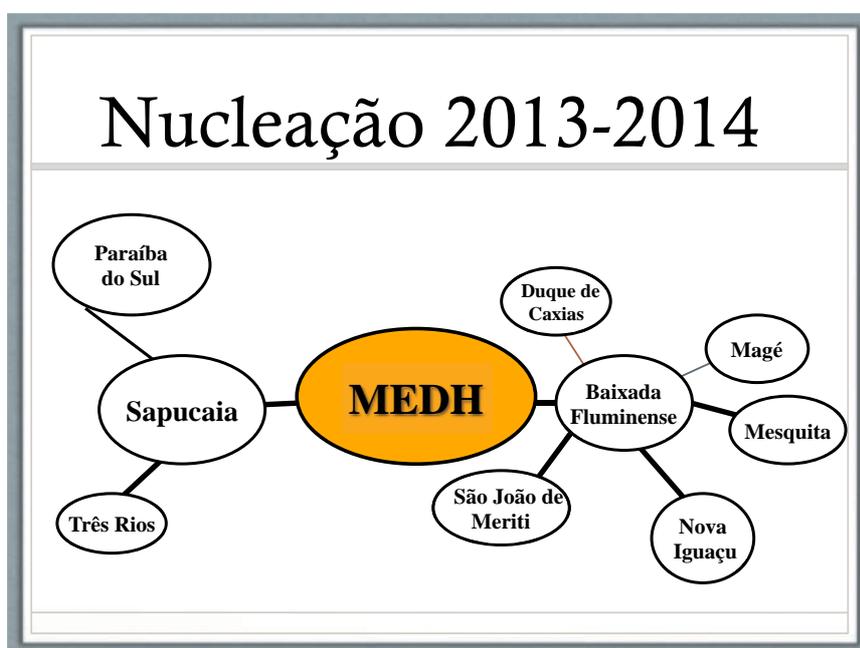


Figura 4: Nucleação 2013-2014. Fonte: Relatório anual da ONG – 2013 e 2014.

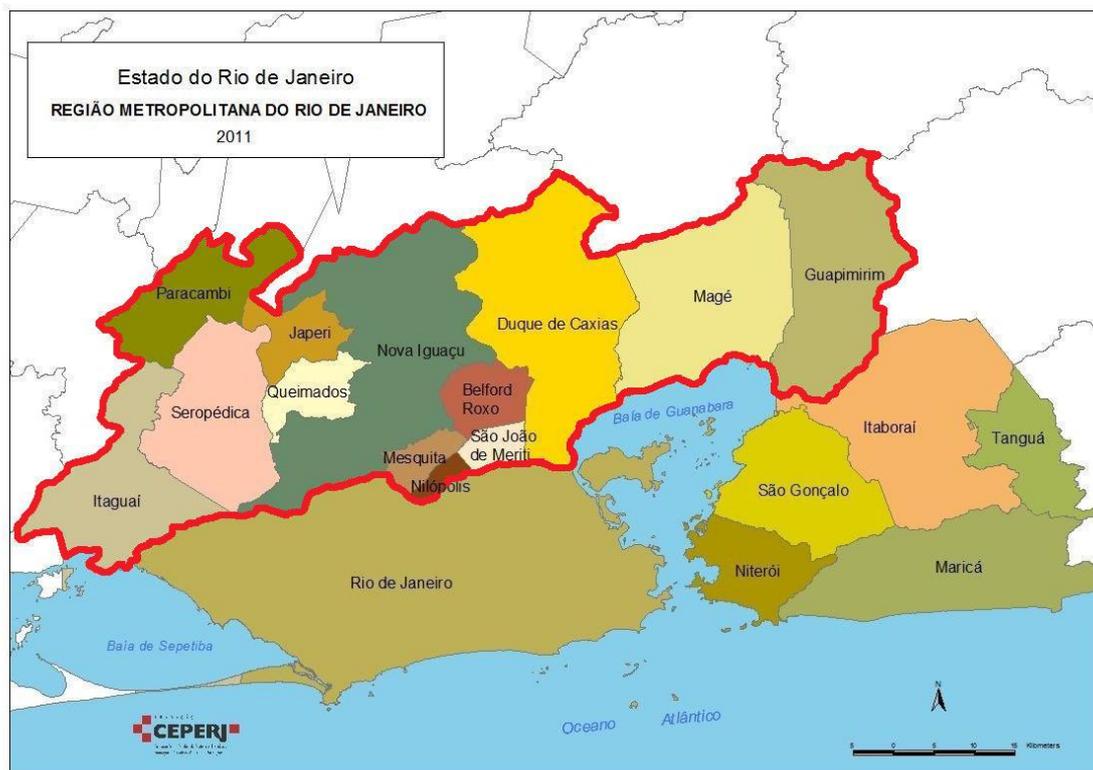


Figura 5: Baixada Fluminense-Região Metropolitana do Rio de Janeiro.Fonte: CEPERJ- Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro.

A respeito dos Encontros estaduais e regionais seus objetivos continuam os mesmos desde a origem, que é de ampliar e fortalecer o MEDH. Sobre as estratégias utilizadas nos mesmos afim de socializar e fortalecer a cultura dos direitos humanos proposta, Sacavino (2011) destaca:

“O intercambio de experiencias entre las escuelas publicas involucradas en el Programa: realización de exposiciones con los trabajos que sobre el tema, el alumnado desarrolló en el aula; mesas redondas integradas por los/las propios/as educadores/as, mesas redondas con especialistas sobre los temas que están siendo discutidos en los encuentros, entre otras”.

Igualmente é possível afirmar que este movimento vem sendo entendido pelos/as educadores/as como um importante espaço de formação. Muitas falas e depoimentos ao longo dos Encontros, das oficinas pedagógicas e das demais atividades assim o expressam, revelando o valor que atribuem a este espaço efetivo de troca de experiência e de aprofundamento teórico. Alguns trechos de depoimentos são destacados

em Sacavino (2011) e também podem ser encontrados em Mello (2004) e Morgado (2001):

“Significa crecer y descubrir como es bueno contar con alguien más. El MEDH contribuye con nuestra práctica pedagógica dentro de la escuela y en otras instituciones. Como persona aumenta mi responsabilidad con el prójimo y sus derechos y profesionalmente amplía mi posibilidad de mejorar mi actuación en la clase.”

“Este movimiento contribuye mucho para mí formación, además de ofrecerme la posibilidad de conocer y pensar en estas cuestiones de educación en derechos humanos a través de una transposición didáctica que favorece la práctica en la clase. Creo que es un movimiento relevante para nosotros, profesionales de la educación” (Sacavino, 2011: 21).

Durante esses anos de consolidação, foram construídas algumas perspectivas e desafios em torno do MEDH. Há alguns anos atrás, Mello (2004) já levantava importantes questões como a importância em garantir o aprofundamento do trabalho junto ao núcleo de educadores/as através da metodologia da NOVAMERICA. A autora enfatiza que assim, se reconhece que o movimento não se sustenta a partir da promoção de eventos, da introdução pontual de temas relacionados aos direitos humanos, da consultoria indiretas e esporádicas:

“Muito ao contrário, um efetivo MEDH é resultado de um processo de formação inspirado por uma proposta de aprofundamento crescente e investimento comprometido na constituição de sujeitos e atores sociais, articulando a dimensão cognitiva com aspectos sócio-afetivos, simbólicos e celebrativos” (Mello, 2004: 14).

Como um desafio ainda bastante atual, a autora destaca a necessidade em ampliar o movimento no âmbito da educação não formal e enfatizar o processo de articulação do movimento com outros movimentos na área da educação que também tenham em seus objetivos uma proposta de prática educativa dialógica, participativa e democrática.

O caráter rotativo do MEDH é identificado por Sacavino (2011) que aponta para o próprio significado da palavra movimento. As pessoas circulam, participam, algumas se identificam com a proposta e permanecem e outras passam e seguem seu caminho. Essa realidade implica em:

“un desarrollo formativo que va avanzando, pero que periódicamente precisa volver a los orígenes y reconstruir su historia, reactualizar el contexto y alimentar el sentido de pertenencia” (Sacavino, 2011: 22).

Por fim, outro desafio apontado pela autora a ser enfrentado pelo MEDH é sobre este ser um espaço de formação onde há um processo educativo acontecendo e não um ato isolado. Ou seja, há um caminho a ser percorrido e que demanda tempo, convicção e dedicação.

5.4. Qual a concepção de educação em direitos humanos que a NOVAMERICA defende?

A instituição entende essa proposta educativa, através de uma perspectiva crítica, multidimensional e que levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença. Segundo a ONG, a educação em direitos humanos é essencial para a afirmação da democracia através da problematização dos direitos humanos na educação formal e não-formal, ampliando assim, a multiplicidade de sujeitos destinatários de seus processos. Neste sentido, enfatiza que:

“Consideramos que, ao abrirmos espaços de ação-reflexão-ação sobre os direitos humanos estamos reforçando o compromisso com a democracia e com uma cidadania ativa, nutrindo a esperança de todos/as aqueles/as dispostos/as a desenvolver uma prática educativa participativa e dialógica” (NOVAMERICA, 2013: 2).

Candau ¹⁴³ (2013), ressalta o que deveria ser evitado nesta perspectiva educativa:

“o desenvolvimento de uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados com os direitos humanos, sem articulação entre elas; a mera realização de campanhas sobre temas específicos; um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares; toda e qualquer formação em valores; a mera aquisição de algumas noções sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos referenciais para a área (Candau, 2013: 312).

Foi possível vivenciar no dia a dia da instituição essa noção de educação em direitos humanos através da participação nos ciclos de oficinas pedagógicas, na elaboração dos materiais de apoio e também nas dinâmicas e falas dos participantes presentes nas observações feitas nos

¹⁴³ Vera Maria Candau – Doutora e Pós-doutorada em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha), professora do departamento de educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (em diante PUC/RIO), assessora pedagógica da NOVAMERICA e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Vida Cotidiana, Educação e Cultura(s) (em diante GECEC) do departamento de educação da PUC-RIO.

encontros do MEDH. A centralidade da dignidade humana neste conceito aparece direta e indiretamente em vários momentos observados e nos documentos analisados. Igualmente, verificamos que essa maneira de se entender e fazer a EDH está em sintonia com as políticas públicas brasileiras existentes, como vimos no primeiro capítulo desta tese.

Também podemos afirmar que a concepção de educação em direitos humanos da NOVAMERICA dialoga com a grande parte dos autores trabalhados nesta pesquisa (principalmente no segundo capítulo). Entretanto, é importante descrevermos como a formação de sujeitos de direitos, objetivo principal da proposta defendida pela ONG, é pensada.

Segundo Sacavino¹⁴⁴ (2013), essa perspectiva implica em quatro movimentos a serem desenvolvidos no processo educativo para desconstruirmos a mentalidade associada ao direito visto como favor. Esses movimentos são: saber/conhecer os direitos, desenvolver uma autoestima positiva, promover a capacidade argumentativa e ser um cidadão ativo e participativo.

Sobre saber/conhecer os direitos, a autora afirma que é preciso trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos mesmos:

“Esta afirmação supõe reconhecer a interdependência dos diferentes direitos e sua indivisibilidade exige uma contínua atenção à inter-relação entre eles e a articulação entre os diferentes movimentos sociais e organizações que atuam em referência às diversas lutas e questões específicas” (Sacavino, 2013: 25).

Ao desenvolver uma autoestima positiva, desde o reconhecimento da alteridade, os sujeitos tornam-se capazes de assumir-se plenamente. Sacavino (2013), ressalta que a construção de uma autoestima positiva implica também, desde o ponto de vista pedagógico:

“desenvolver dinâmicas participativas, o enfoque problematizador, a relação com a análise da realidade e a vida cotidiana, a importância da construção de relações horizontais baseadas na confiança, no reconhecimento do outro e na construção coletiva de saberes e práticas” (Sacavino, 2013: 25).

Ser um cidadão ativo e participativo compromete aquilo que a autora define por ter uma cidadania plena. Esta recupera o sentido de respeito

¹⁴⁴ Doutora em Educação pela PUC-RIO, coordenadora executiva da ONG NOVAMERICA, diretora da Revista Novamerica/Nuevamerica, pesquisadora do GECEC.

integral a todos os direitos da pessoa humana e afirma a necessidade de condições materiais, sociais, políticas e culturais para a sua efetivação. Nesta maneira de entender a cidadania, o papel do Estado na construção de políticas públicas que viabilizem a efetiva implementação dos direitos é fundamental, conforme já foi discutido no marco teórico desta tese.

A capacidade argumentativa diz respeito ao uso da palavra no sentido de se ter condições de defender com consistência seus direitos e os das outras pessoas e grupos. Sacavino (2013:26) enfatiza que “todas estas capacidades, mediadas através do diálogo, empoderam o sujeito, desenvolvem sua auto-estima e auto-afirmação como cidadão comprometido com o bem comum e o sentido do público”.

Dessa maneira, **a concepção de educação em direitos humanos da NOVAMERICA pode ser sintetizada abaixo, a luz dos seguintes indicadores de análise da pesquisa:**

A **concepção pedagógica crítica** privilegiada pela ONG compreende os direitos humanos desde uma perspectiva crítica e multidimensional. A NOVAMERICA defende que a educação em direitos humanos requer uma intencionalidade clara e estratégias adequadas. Portanto é fundamental assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta.

Essa concepção de EDH é trabalhada dentro de um **processo sistemático e multidimensional** que visa a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores. Tomando como referencia o contexto sócio- político vivido, a instituição trabalha a compreensão, conquista e vivência dos direitos humanos através desta proposta educativa. Nesse sentido, desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos é entendida pela ONG como essencial. Assim, a NOVAMERICA defende, através de sua concepção de EDH, que a incorporação dos direitos humanos como alicerce para a transformação social não é espontânea e requer educação em e para os direitos humanos. Igualmente ao incorporar a tensão entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença, a formação em EDH que a instituição realiza, busca problematizar os direitos coletivos e individuais de todos/as

ampliando essa discussão também no cotidiano escolar.

A respeito da **noção de cidadania ativa**, a concepção de educação em direitos humanos desenvolvida pela ONG NOVAMERICA, entende o/a educador/a desde sua função política que é materializada no ato de educar. Assim, a formação de sujeitos de direitos e o processo de empoderamento dos mesmos, é central para esta noção e implica: saber/conhecer os direitos; desenvolver uma autoestima positiva; promover a capacidade argumentativa e ser um cidadão/ã ativo/a e participativo/a.

Por fim, o **comprometimento e a coerência** que esta proposta educativa exige encontra, no cotidiano escolar, o lócus de sua realização. Para a NOVAMERICA, a escola é um espaço privilegiado para a formação em direitos humanos. Significa que a cultura escolar e a cultura da escola devem afirmar a dignidade humana como referência fundamental.

5.5. Metodologia de atuação da NOVAMERICA

Desde as origens da criação da NOVAMERICA, na década de 90, as estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos, eram pensadas a partir de uma visão político-filosófica, de uma concepção contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito (Melo, 2004). Também já desde aquele período, a proposta de formação docente implicava em pressupostos metodológicos que priorizassem a troca de conhecimento, participação/diálogo e compromisso dos professores/as com a educação em direitos humanos.

Exatamente por defender os princípios metodológicos acima descritos, que parte desta discussão já foi feita no segundo capítulo desta tese. Portanto, nos interessa agora focar a concepção metodológica que permeia todos os programas de ação da ONG e em especial o “Direitos Humanos, Educação e Cidadania” onde é realizada a formação de educadores/as no âmbito da educação formal.

Segundo Morgado (2001), a concepção metodológica que permeia todas as atividades do programa, apóia-se em alguns componentes

educativos: eixos articuladores, enfoque multidimensional e oficinas pedagógicas. O primeiro eixo articulador é o cotidiano, uma vez que:

“Para transformar a realidade é necessário trabalhar o cotidiano em toda sua complexidade. É no tecido diário de relações, emoções, perguntas, socialização e produção de conhecimentos e construção de sentido que criamos e recriamos continuamente nossa experiência” (NOVAMERICA, 1995: 18 apud Morgado, 2001: 52).

O segundo eixo apontado pela autora é promover uma educação em e para a cidadania, que não deve ser tratada apenas em seus aspectos jurídico-formais, uma vez que:

“O exercício da cidadania implica no reconhecimento e na denúncia das formas pelas quais os direitos individuais e sociais são constantemente violados na sociedade. Não pode ser reduzido à consciência e ao exercício individual dos direitos e deveres civis e políticos. Educar para a cidadania exige educar para a ação política e social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para uma democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. E incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social” (NOVAMERICA, 1995: 20 e 21 apud Morgado, 2011: 52).

O terceiro eixo apresentado é a construção de uma prática educativa dialógica, participativa e democrática, intimamente ligada ao segundo eixo articulador. Assim, todas as atividades devem ser permeadas por relações que privilegiem o diálogo, o reconhecimento do “outro”, o direito à diferença e a resolução democrática dos conflitos.

O quarto, e último eixo articulador presente na dinâmica de trabalho da ONG, diz respeito ao compromisso com a construção de uma sociedade que afirme a dignidade de toda pessoa humana e que tal afirmação “não seja um princípio abstrato, mas um compromisso de vida, assumido com paixão e determinação em nosso dia a dia”. (NOVAMERICA, 1995: 24 apud Morgado, 2001: 53)

Para a NOVAMERICA, os eixos articuladores mencionados acima, devem ser trabalhados junto ao enfoque multidimensional que norteia sua proposta de trabalho em educação em direitos humanos. Estas dimensões são as seguintes: ver, saber, sistematizar, celebrar e comprometer-se que já foram detalhadas no segundo capítulo desta tese. Porém retomaremos a

elas mais adiante e relacionadas ao trabalho de elaboração das oficinas pedagógicas do qual fizemos parte.

Finalmente, entre os elementos que caracterizam o enfoque pedagógico da NOVAMERICA, ressaltamos a importância das oficinas pedagógicas como principal estratégia de formação. A oficina pedagógica é concebida como um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de intercâmbio e confronto de experiências e de exercício dos direitos humanos (Morgado, 2001).

5.5.1. Principais estratégias formativas

Ao longo das observações, participações e análise de publicações sobre o trabalho da ONG, identificamos as estratégias para a formação em direitos humanos construídas pela NOVAMERICA. Entendemos que estas podem ser principalmente de duas maneiras: presenciais e de apoio.

No primeiro caso, destacamos as oficinas pedagógicas, que constituem-se como a base do trabalho educativo da organização; os encontros regionais e estaduais de educadores, nos quais foi possível travar os primeiros contatos com os educadores/as entrevistados; a incidência política da ONG em diferentes espaços e finalmente a nucleação caracterizada pelo MEDH ao qual dedicaremos um tópico específico.

Como estratégias de apoio a formação em direitos humanos, ressaltamos a publicação dos Boletins DDHH na Sala de Aula, Cidadania em Rede, Jornal Mural “Palavras e Imagens, MEDH em REDE, o Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco, o MSE, o Banco de Dados e as publicações de livros e outros materiais de divulgação.

5.5.2. Estratégias presenciais

Ao longo do processo da pesquisa de campo foi possível observar e participar de algumas das estratégias presenciais desenvolvidas pela NOVAMERICA, no âmbito da educação formal, do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania. Conforme já indicamos, iremos nos aprofundar nessa experiência em um tópico específico deste capítulo.

Segundo Morgado (2001):

“A estratégia de formação de professores/as privilegiada pela NOVAMERICA é utilizar oficinas pedagógicas, pensadas para esses profissionais de ensino fundamental e médio das escolas públicas” (Morgado, 2001: 55).

É necessário afirmar que com o passar dos anos e principalmente nos anos de 2013 e 2014 os sujeitos envolvidos no processo de formação foram se modificando e assim, ampliando o grupo em questão. Além de professores/as das mais diversas disciplinas, também participam: orientadores/as educacionais, orientadores/as pedagógicos, auxiliares de creche, inspetores escolares, dentre outros.

A função da inspeção escolar é acompanhar, em instituições privadas e públicas de ensino, o cumprimento da legislação educacional. É necessário que estes profissionais tenham formação superior em pedagogia. Já o auxiliar de creche deve ter o ensino médio completo e algumas de suas responsabilidades são: apoiar os professores/as e outros profissionais da educação nas atividades pedagógicas realizadas com as crianças e a limpeza do ambiente.

A orientação educacional (em diante OE) é uma função que pode ser realizada por aqueles/as licenciados/as em Pedagogia (com habilitação para OE) ou por aqueles/as que possuem cursos de pós-graduação (em geral *lato sensu*) em OE.

O profissional desempenha diferentes atividades de acordo com o seu local de trabalho. No ambiente escolar, faz o acompanhamento de alunos inclusive de sua situação familiar, verifica se há algum tipo de necessidade de encaminhamento (saúde, assistência social, conselho tutelar), e participa dos projetos desenvolvidos na escola.

Quando atua diretamente nas Secretarias Municipais de Educação, o/a OE participa nos eventos realizados pela secretaria, elabora projetos para as unidades escolares do município, realiza visitas às escolas e acompanha a formação continuada de outros profissionais da educação. É necessário ressaltar que orientação pedagógica e orientação educacional são atribuições diferentes.

O orientador pedagógico, ao lado do diretor escolar, compõe a equipe técnica administrativa encarregada da gestão da unidade escolar em vários itens, mas, principalmente, na questão pedagógica. Neste sentido, sua

função é coordenar, supervisionar e acompanhar, o trabalho da equipe docente.

De acordo com o exposto acima, o termo educadores/as é o mais adequado para essa formação já que o objetivo final da ONG é que estes profissionais se constituam em agentes promotores/multiplicadores da educação em direitos humanos.

Através das oficinas pedagógicas, a NOVAMERICA acredita que os participantes sejam levados a confrontar sua prática educativa cotidiana com questões que envolvem direitos humanos no Brasil e na América Latina. Seus objetivos gerais são definidos a seguir:

“Pretende-se que as oficinas colaborem a reforçar a conscientização, a aprofundar no compromisso sócio-político inerente à luta pelos direitos humanos, assim como a promover uma prática educativa comprometida com a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, justas, solidárias e fraternas” (Candau et alli, 1995: 15 apud Morgado, 2001: 55).

As dinâmicas utilizadas exigem a participação, a socialização da palavra e a vivência de situações concretas. Sacavino (2011) aponta como a estrutura do programa do ciclo de oficinas é pensada:

“El programa del ciclo de talleres se estructura, cada año, tomando como base el tema que el equipo y todos aquellos que participan de las actividades de NOVAMERICA, han elegido como eje. Dicho lema, que está siempre relacionado con la educación en derechos humanos y la ciudadanía, se desarrolla en forma de campaña y orienta las actividades y los contenidos producidos por la institución. A lo largo del año va siendo profundizado desde diferentes dimensiones y ángulos” (Sacavino, 2011: 17).

As oficinas pedagógicas acontecem periodicamente, quatro encontros de quatro horas cada uma, sendo preferencialmente duas oficinas no primeiro semestre e duas no segundo, com os educadores/as das escolas envolvidas. Em geral o número de participantes em cada oficina são entre 35 a 40. Ao final recebem certificado de participação aqueles que compareceram a todas as oficinas. O local de realização é determinado pela secretaria do município referente ao núcleo em questão e em geral são priorizadas as escolas. Além desse ciclo básico, existem outros ciclos de enriquecimento que tratam de temas diversos, sempre disponíveis a serem realizados de acordo com as possibilidades de cada núcleo.



Figura 6: Momentos de uma oficina pedagógica. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA



Figura 7: Momentos de uma oficina pedagógica. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA



Figura 8: Momentos de uma oficina pedagógica. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA



Figura 9: Momentos de uma oficina pedagógica. Crédito: Alexandre Firmino-Arquivo NOVAMERICA

Após realizado o contato entre a secretaria municipal de educação e a NOVAMERICA, a ONG apresenta seu programa anual¹⁴⁵ contendo o ciclo

¹⁴⁵ Disponibilizamos dois exemplos dos programas nos anexos 5.C E 5.D desta tese

de oficinas, onde progressivamente vão sendo aprofundados os temas relacionados ao lema daquele ano. As oficinas pedagógicas são realizadas a partir de uma dinâmica ativa, desenvolvida em diferentes momentos, visando a articulação teoria-prática.

No processo de construção de cidadania dos/as educadores/as e afirmação da democracia, a NOVAMERICA compreende ser fundamental incidir politicamente na sociedade sendo esta uma de suas estratégias de formação. De acordo com Sacavino (2011):

“Consideramos necesario articular y mantener siempre en tensión la formación pedagógica con la incidencia política. Son las dos dimensiones fundamentales y son parte de la complejidad del Movimiento de Educadores/as en Derechos Humanos.”

Afim de conseguir a articulação entre as duas dimensões citadas acima, a ONG considera importante somar forças com outros movimentos, iniciativas, mobilizações e campanhas. O MEDH, através da NOVAMERICA, participa de diversas ações nesse sentido e em diferentes instâncias (municipal, estadual, federal e internacional), como por exemplo, no comitê do RJ de apoio a Campanha Nacional pelo Direito a Educação que faz parte da campanha mundial pelo direito a educação.

5.5.3 - Estratégias de apoio

Além das oficinas e encontros que caracterizam-se como as estratégias presenciais para fortalecer o MEDH, outra maneira de apoiar a formação dos educadores/as é a elaboração de materiais pedagógicos que dão suporte e enriquecem esse processo.

O Boletim “Direitos Humanos na Sala de Aula”¹⁴⁶, elaborado pela equipe do Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania, são bimestrais e sua estrutura visa reforçar os temas que foram abordados no ciclo de oficinas pedagógicas e levar para a escola uma ampla discussão em torno do lema do ano.

Neste sentido possui algumas seções como, por exemplo, “Para Refletir” com textos voltados para incentivar o aprofundamento do tópico escolhido. Já o “Sala de Aula em Movimento” propõe atividades para que

¹⁴⁶ Disponibilizamos alguns exemplares nos anexos 5.E; 5.F; 5.G

os educadores/as possam trabalhar este tópico de forma mais prática no cotidiano escolar. O “Enriquecendo a ação” traz sugestões de leitura e o uso de vídeos e livros paradidáticos e o “Temos Direito” e “Mosaico” destacam as discussões mais atuais sobre a temática. O primeiro aborda a legislação e o segundo as notícias.

Uma característica muito importante é que todos os últimos números de cada ano possuem o destaque para as atividades desenvolvidas pelos educadores/as ou de seus/suas educandos/as, nas diferentes escolas que participam da formação. Essa característica permite que a ONG fortaleça os vínculos criados durante o ano e veja o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Morgado (2001) enfatiza que:

“Esta estratégia de valorização dos saberes produzidos por professores/as e alunos/as, em uma perspectiva de empoderamento, pode contribuir para a melhora da auto-estima e a conscientização das próprias potencialidades dos sujeitos envolvidos” (Morgado, 2001: 57).

Também é distribuído para as escolas participantes alguns exemplares do Cidadania em Rede e Jornal Mural, que são direcionados para o âmbito da educação não formal mas que podem funcionar como uma ferramenta capaz de estimular o interesse para a reflexão e o aprofundamento dos temas apresentados, através de propostas mais simplificadas das oficinas pedagógicas, afim de que estas se adaptem às especificidades do grupo a ser trabalhado.

O Cidadania em Rede possui algumas seções como, por exemplo, “Ideias em foco” onde um texto para a discussão da temática é tratado e “A Palavra é sua”... solte a voz! que traz trechos de entrevistas com pesquisadores, militantes de movimentos sociais e ativistas políticos, referências no assunto. São em geral duas publicações anuais e estão sempre relacionados ao tema a ser trabalhado pela Novamerica em diferentes enfoques. Já o Jornal Mural aborda a temática escolhida de maneira mais direta, a partir de imagens e frases curtas.

A NOVAMERICA dispõe de uma Biblioteca com um acervo atualizado e aberta a pesquisas em sua sede e também um amplo Banco de Dados sobre direitos humanos, organizado em categorias em sua página eletrônica. Alguns exemplos de categorias de busca são: DDHH e

Culturas; DDHH e Educação: enfoques; DDHH e Educação: experiências; DDHH e Educação: Material Didático; DDHH e Escola; DDHH e formação de Professores(as); DDHH e Questões de Gênero; DDHH, Neoliberalismo e Globalização, dentre outros. Morgado (2001) o define como:

“Este banco de dados apresenta-se como uma referência para quem deseja consultar ou aprofundar o tema, sendo constituído de diversos tipos de materiais, tais como livros, capítulos, artigos de revistas acadêmicas, entre outros, cobrindo a produção desde 1980” (Morgado, 2001: 57).

A publicação de livros¹⁴⁷ pela equipe do programa também é entendida como uma estratégia de formação de apoio, já que está orientada a sistematização dos conhecimentos produzidos coletivamente. Igualmente, a ONG produziu outros materiais, tais como cartilhas, folhetos, documentos, os Cadernos NOVAMERICA e a revista NOVAMERICA/NUEVAMERICA, trimestral, bilíngue e de âmbito latino-americano. Como já descrevemos, esses materiais podem ser adquiridos através de contato com a ONG e a procura, principalmente daqueles onde as oficinas pedagógicas fazem parte, são grande.

Por fim o MEDH EM REDE e o MSE, que já foram descritos anteriormente, e o Observatório de Educação em Direitos Humanos fazem parte das estratégias *on line* da ONG. Este último é o mais recente e possui como objetivos principais:

“Fortalecer a construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade;
Debater questões referentes ao desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, tanto do ponto de vista de sua fundamentação quanto das políticas públicas e das práticas desenvolvidas por diferentes atores;
Promover um intercâmbio entre diferentes atores individuais e coletivos que atuam na área da educação em direitos humanos e;
Disponibilizar diversas produções e materiais pedagógicos orientados ao desenvolvimento da educação em direitos humanos em diferentes âmbitos e níveis, tanto da educação formal quanto não formal” (página eletrônica último acesso em 2016).

Portanto, a síntese da metodologia de atuação da ONG, articulada aos indicadores de análise da pesquisa é exposta a seguir:

Ao planejar e executar suas intervenções educativas, a NOVAMERICA defende que este seja um **processo formativo**

¹⁴⁷ No anexo 5.H temos parte da bibliografia produzida pela equipe que foi analisada nesta pesquisa.

participativo, já que se trata de problematizar discursos e atitudes com vistas a mudar mentalidades. Isso significa, que na formação de educadores/as em direitos humanos, o uso de diferentes linguagens, estratégias e a promoção do diálogo são a base de seu trabalho. Conforme foi discutido, as principais ações da ONG são guiadas por dois tipos de estratégias. As presenciais que são entendidas como, espaços de ação-reflexão-ação (o ciclo de oficinas pedagógicas e os encontros regionais e estaduais do MEDH) e aquelas de apoio que são momentos de fundamentação mais teórica (materiais pedagógicos – o Boletim DDHH; Cidadania em Rede; a biblioteca na sede da ONG; as páginas eletrônicas e a revista NOVAMERICA/NUEVAMERICA).

A **contextualização** de suas práticas educativas é concretizada através do lema anual e do planejamento de atividades que priorizam a realidade do cotidiano escolar e considera as histórias de vida e experiências dos participantes. O enfoque multidimensional (ver, saber, sistematizar, celebrar e comprometer-se) de sua principal estratégia de atuação, o ciclo de oficinas pedagógicas, é essencial para que a NOVAMERICA realize a formação dos educadores/as em direitos humanos.

Por fim, a **coerência com a concepção de direitos humanos que defende** compreende a função política do educar. Neste sentido, a equipe de trabalho organiza suas ações ao redor dos seguintes eixos articuladores: o cotidiano; a educação em e para a cidadania; a prática educativa dialógica, participativa e democrática e o compromisso com a afirmação da dignidade humana na sociedade.

5.6. O encontro entre a educadora em direitos humanos e a pesquisadora: analisando os elementos que permitem que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas

Este tópico é dedicado a analisar desde *dentro*, o cotidiano, os esforços e os desafios relacionados ao âmbito da educação formal, do programa de trabalho “Direitos Humanos, Educação e Cidadania”, descrito anteriormente e do qual fiz parte como educadora. Mais do que analisar,

trata-se de dar “vida” as observações e as análises de documentos que realizei durante os anos de 2013 e 2014, consciente da posição privilegiada que ocupei.

A cada começo de ano, a NOVAMERICA realiza uma reunião onde as equipes dos três programas de ação se encontram para elaborar as ênfases¹⁴⁸ daquele ano. Com o lema já escolhido e apresentado no Encontro Estadual de Educadores/as em Direitos Humanos no ano anterior, as equipes iniciam o processo ação-reflexão-ação que guiará suas atividades.

Essa reunião, que acontece em dois dias consecutivos, é o momento de apresentação dos novos integrantes, de celebração das conquistas e planejamento. Foi neste espaço de trabalho, mas também de uma alegre socialização, onde comecei a sentir na prática a metodologia de trabalho da ONG já que uma parte da equipe do Programa “Direitos Humanos, Educação e Cidadania”, ficou encarregada de elaborar uma oficina pedagógica afim de iniciar o trabalho orientado pelo lema anual.

A equipe era composta por mim e mais três educadoras, que trabalhávamos juntas na sede (ali também trabalham os setores: audiovisual, da Revista Novamerica/Nuevamerica e o administrativo da ONG), sempre em diálogo com a assessora pedagógica e a coordenadora executiva. A maioria das integrantes trabalhava duas vezes por semana e em torno de 8 horas por dia. Tínhamos reuniões semanais para o planejamento e elaboração das atividades, onde discutíamos desde as fontes de pesquisa até as articulações junto ao grupo de dinamizadores dos núcleos. Eram momentos de intenso trabalho e de partilha de experiências profissionais e pessoais, principalmente na elaboração do ciclo de oficinas e dos encontros de educadores em direitos humanos.

O perfil profissional da equipe de educadoras era composto por uma licenciada em pedagogia com mestrado em educação, uma licenciada em ciências sociais com mestrado e doutorado em antropologia social, uma licenciada em história com mestrado em educação e eu licenciada em

¹⁴⁸ São ações gerais e específicas que a ONG prevê para aquele ano e que são divididas em duas partes: 1- atuação na sociedade e 2 - atuação no nível interno: integração, dinamização e sustentabilidade.

geografia, mestre em educação e doutoranda em educação. Todas com larga experiência de trabalho na área educacional dentro e fora da ONG. O fato de sermos mulheres e trabalharmos predominantemente com mulheres, nos diferentes núcleos, fazia com que tivéssemos uma dedicação ainda maior com as questões de gênero.

Sobre o processo de nucleação, sua complexidade é ainda maior quando vivida desde *dentro*. Em 2013 a configuração dos núcleos era composta por: São João de Meriti, Nova Iguaçu, Mesquita e Duque de Caxias. Mas também foram realizadas várias tentativas de criação de novos núcleos em Nilópolis, Itaguaí e Magé, onde no ano seguinte, iniciou-se a parceria com a NOVAMERICA.

No início de cada ano, a NOVAMERICA entra em contato com os dinamizadores dos núcleos afim de apresentar o programa de trabalho para a secretaria municipal de educação correspondente. É marcada uma reunião na secretaria onde, caso haja interesse e disponibilidade para as atividades da ONG, é feita a adesão à proposta através da assinatura do convênio entre ambas. Todo o custo com material didático e profissional é da ONG, ficando sob responsabilidade da secretaria providenciar transporte para a equipe da NOVAMERICA realizar as oficinas, lanche para os participantes e espaço para a realização das atividades. Em relação aos encontros de educadores (regional e estadual) e algumas atividades abertas, a NOVAMERICA disponibiliza o transporte gratuito.

A relação entre a ONG e os núcleos são permeadas por momentos intensos (no início do ano e também antes dos encontros) e de tranquilidade (após o agendamento das atividades). No entanto, algumas vezes a parceria é afetada por diferentes razões: início do ano letivo nas escolas (sempre muito agitado), mudanças no quadro profissional das secretarias principalmente após eleições e a perda de interesse na continuação do trabalho.

Cada educadora ficava responsável mais diretamente por um núcleo, mas todas partilhavam os acontecimentos e o desenrolar das atividades, nenhuma decisão era tomada antes da consulta da equipe como um todo. Existia uma hierarquia pela necessidade de organização do trabalho,

contudo o diálogo e a participação de todas era estimulada e esperada todo o tempo.

Ao longo do ano de 2013 (onde fiz parte da equipe durante o ano todo), foram realizadas várias reuniões com representantes de núcleos afim de ouvir as demandas e conjunturas do município. Essa iniciativa fortalece as relações de parceria e também estimula a criação de novos núcleos.

Elaborei os programas de trabalho que contém o ciclo de oficinas pedagógicas junto com a equipe e acompanhei um grande número de oficinas nos diferentes núcleos. Durante o primeiro ano de trabalho, não havia “assumido” sozinha a mediação das oficinas e esse é um cuidado na formação da equipe que merece ser destacado. É uma preocupação da NOVAMERICA ir formando o profissional que passa a fazer parte da equipe de educadores durante seu primeiro ano de trabalho especialmente no que concerne a realização das oficinas pedagógicas. Assim, esse educador passa a conhecer as especificidades de cada núcleo e também torna-se conhecido naquele espaço, ampliando a confiança entre ambos.

Elaborar em equipe o ciclo de oficinas pedagógicas, a principal estratégia de formação presencial da ONG, foi uma oportunidade de aprendizagem única. Fazer parte deste processo consistente e coerente com os objetivos da instituição, em conjunto com os específicos do lema anual, e ver como isso acontece na prática através da metodologia construída ao longo dos anos pela NOVAMERICA, permitiu ver de perto a reflexão teórica e a mudança de mentalidades dos participantes e de mim mesma.

A construção de uma oficina pedagógica exige organização, tempo, pesquisa e diálogo em equipe. Compreender as características dos participantes, suas diferenças e proximidades, em relação a educação em direitos humanos é essencial. São quatro momentos básicos que compõem uma oficina (NOVAMERICA, 2013):

- ✓ Sensibilização: aproximar-se da realidade e reconhecer o conhecimento já existente. Através de músicas, vídeos e fotografias.

- ✓ Aprofundamento: refletir sobre a realidade e avançar no conhecimento. Através de textos acadêmicos adaptados as realidades do grupo.
- ✓ Síntese: construir coletivamente e elaborar consensos. Através da disposição dos participantes em grupos de discussão.
- ✓ Compromisso: o despertar para um atividade concreta. Individualmente ou em grupos, criam-se trabalhos a serem realizados nas escolas.

Em 2013, guiadas pelo lema anual, especificamente, as oficinas buscaram: identificar os diferentes sentidos dos direitos humanos em disputa na sociedade atual, refletir sobre os desafios da formação dos “novos sujeitos” de direito, analisar os determinantes de uma visão histórico-crítica dos direitos humanos, e os princípios orientadores da proposta da NOVAMERICA neste sentido. Igualmente, construir atividades e/ou projetos pedagógicos coerentes com essa formação e com os marcos e diretrizes nacionais da educação em direitos humanos. No ano seguinte, o ciclo de oficinas teve como propósito: aprofundar a reflexão sobre a relação entre memória, identidades e cidadania e reconhecer sua importância para a afirmação da democracia e da cultura de direitos humanos, no cotidiano escolar e na sociedade.

Em 2014, já passado o período de formação, assumi as atividades (apresentação do programa para o público-alvo, comunicação com os dinamizadores e secretarias de educação, mediação das primeiras oficinas...) nos núcleos Magé e São João de Meriti. Portanto, pude sentir desde *dentro* o papel fundamental que o mediador/a (membro da equipe de educadores/as) tem no processo de formação em direitos humanos dos participantes e na própria manutenção do núcleo. É necessário estabelecer uma relação de confiança, onde os saberes oriundos das práticas profissionais e pessoais são guiados pela sensibilidade, essencial, para entender o grupo com o qual se está trabalhando.

Neste sentido, a capacidade em se emocionar e também confortar é destacada, já que muitas vezes os temas trabalhados podem provocar profundas lembranças de acontecimentos na vida dos participantes.

Igualmente, para que a formação de fato aconteça, ter o cotidiano como referência e o *chão da escola* significa a articulação entre teoria e prática baseada na realidade vivenciada pelos participantes.

A realização dos encontros de educadores em direitos humanos exige um alto nível de organização, divulgação e principalmente sintonia entre os membros da equipe. É um evento que busca reunir participantes das oficinas pedagógicas atuais e de anos anteriores, alcançar universitários e grupos de pesquisa e representantes de secretarias de educação, tendo como objetivo máximo, fortalecer o MEDH. Possuem uma dinâmica própria, já detalhada anteriormente e são sempre fotografados, o que lhes confere um sistematizado registro. Visto de *dentro*, me permitiu sentir a importância deste processo para os participantes, através das observações e avaliações escritas nas fichas distribuídas ao final do evento.

Igualmente participar naquele período das edições do Boletim DDHH na sala de aula, outra importante estratégia de apoio, fez com que meu olhar ficasse ainda mais apurado para as questões de direitos humanos do cotidiano em geral. Da mesma maneira, através das atividades propostas aos leitores (para que as reproduzissem em suas escolas), esse exercício me ajudou a refletir como os direitos humanos podem ser aprendidos no ambiente escolar.

Na elaboração do boletim, as partes que o compõem são distribuídas entre os membros da equipe, onde em cada edição há uma alternância de responsabilidade com as mesmas. Dessa maneira, todas participávamos ativamente e sabíamos o que cada uma fazia, o que nos ajudava mutuamente. Essa característica traz um grau de aprendizado e confiança no dia a dia do trabalho que era percebida também nas atividades junto aos núcleos.

A formação continuada dos membros da equipe através do incentivo a publicações e participações em atividades acadêmicas, inclusive com ajuda de custo, outra exceção no contexto brasileiro, me permitiu participar de distintos eventos¹⁴⁹ sobre educação em direitos humanos. Assim, pude

¹⁴⁹ IV Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos (2013) em Rosário-Argentina e o V Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos – América Latina: fronteras y

entrar em contato com outras pesquisas sobre a EDH na América Latina e em especial no Brasil, o que individualmente enriqueceu a minha pesquisa e mais uma vez pude constatar a importância do diálogo entre ONGs e ensino superior. Estes também eram momentos de divulgação do trabalho desenvolvido pela NOVAMERICA.

Igualmente, as publicações através do grupo de pesquisa formado pela equipe que se reunia periodicamente, eram momentos de intensa reflexão e sistematização sobre as atividades da ONG. Em 2013, publicamos um livro¹⁵⁰ que além da contribuição teórica sobre a educação em direitos humanos, aborda sua prática através das oficinas pedagógicas promovidas pela ONG.

Por último, a reunião e celebração de fim de ano, são essenciais para o bom desenvolvimento do trabalho. Neste espaço, criamos vínculos de respeito, aprendizagem, admiração e afeto. Também o compreendo como um momento de reafirmação do compromisso com a equipe e com a educação em direitos humanos.

Assim, com base em todo o caminho investigativo descrito neste capítulo, e também neste tópico, **podemos sintetizar abaixo, os elementos que permitem que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas, relacionados aos indicadores de análise da pesquisa:**

A busca por uma verdadeira **cultura de direitos humanos**, onde a noção de dignidade humana é central, diz respeito ao fortalecimento da promoção de uma cultura política e prática educativa voltada para os direitos humanos tendo como *locus* o cotidiano escolar.

A forma com a qual a ONG organiza suas práticas: nucleação, dinamizadores e agentes multiplicadores de direitos humanos em torno do MEDH, é um elemento central de suas práticas. A formação de educadores/as em EDH é assim compreendida como um processo sistemático alcançado através do compromisso da democracia como estilo de vida e da cidadania crítica e participativa.

horizontes comunes en EDH (2013) em Goiânia-Brasil. Também nas reuniões para a Pré-Conferência Municipal de Direitos Humanos (2013).

¹⁵⁰ "Educação em Direitos Humanos e formação de professores/as". Cortez Editora, São Paulo (2013).

No mesmo sentido, o **cotidiano como referência da prática educativa**, é um importante elemento tanto para as práticas direcionadas a escola, espaço privilegiado dessa atuação, como na formação de parcerias e relações institucionais nos âmbitos da educação formal e não formal.

A metodologia participativa e o conceito de EDH trabalhado pela ONG traduzem a concepção pedagógica (pedagogia da indignação, da admiração, da memória e de convicções firmes) que a NOVAMERICA desenvolve em suas práticas. Neste sentido, o ciclo de oficinas pedagógicas e seus momentos básicos (sensibilização, aprofundamento, síntese e compromisso) permitem que a ONG realize suas práticas que são guiadas pela **equipe de educadoras**. O papel desta equipe e sua dinâmica de trabalho, centrada na ação-reflexão-ação e na parceria, diálogo e respeito entre seus membros também é considerado um elemento-chave para que a instituição tenha êxito em suas intervenções educativas.

5.7. A experiência de educação em direitos humanos da ONG NOVAMERICA: resultados parciais

Este capítulo apresentou os dados obtidos através das observações participantes e da análise de documentos disponibilizados pela ONG NOVAMERICA. É necessário ressaltar que as informações identificadas ao longo do capítulo são interpretadas de maneira holística e sempre estabelecem um diálogo mais próximo com o marco teórico desenvolvido.

A figura abaixo indica visualmente como neste capítulo, as unidades de análise estudadas e seus respectivos elementos-chave são analisados, ou seja, de maneira interdependente.

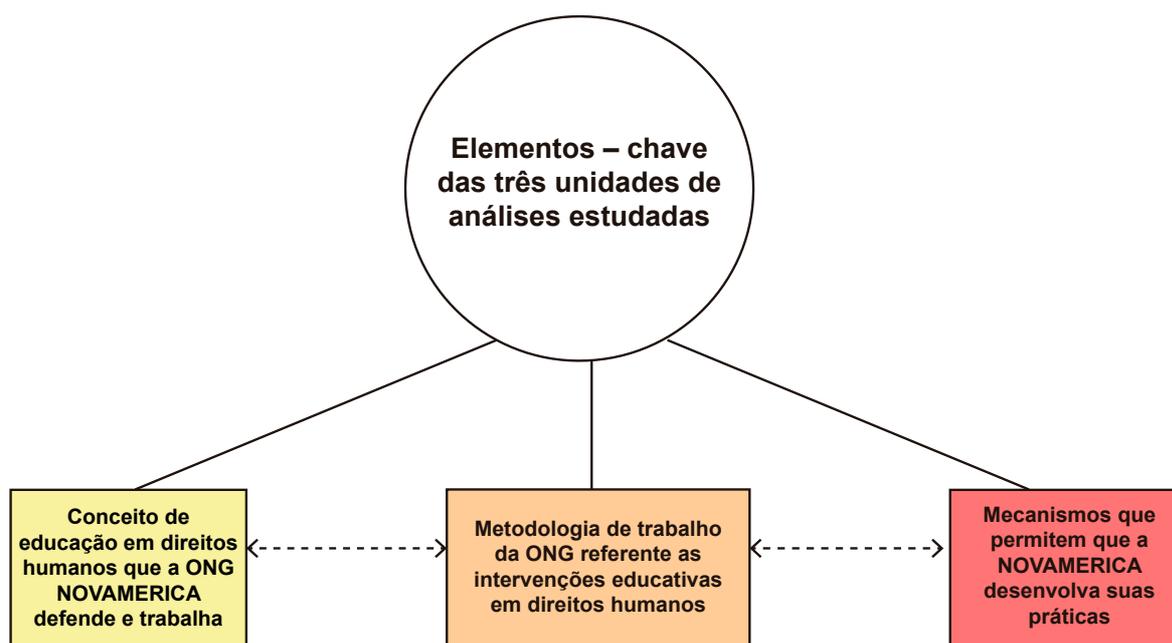


Figura 10: Elementos – chave identificados no trabalho de campo junto a ONG

5.7.1. ONG NOVAMERICA: sua função social e aspectos-chaves do conceito de educação em direitos humanos que defende

Primeiro, **nos foi fundamental contextualizar o campo teórico e prático onde a ONG atua.** Assim, apresentar o que a tese entende por organização não governamental no contexto brasileiro e além disso, ***justificar a função social que a NOVAMERICA possui ao promover a formação em educação em direitos humanos nos âmbitos formal e não-formal*** constituiu o primeiro tópico do capítulo.

Portanto, quando refletimos sobre a conjuntura histórica brasileira no primeiro capítulo desta tese, vimos através dos trabalhos de Dallari (2007), Dias (2003), Viola e Zenaide (2010), Sader (2007) e outros que as consequências da colonização, escravidão, rearranjos políticos e do golpe civil-militar (1964) geraram um contexto onde a concentração de renda, as desigualdades de direitos, e a repressão aos movimentos sociais são a regra e não a exceção.

Dessa maneira, foi sendo (e ainda é) construída a noção de direitos humanos no Brasil, que segundo os especialistas, como destaca Adorno

(2010) tomou “forma e conteúdo” com a promulgação da Constituição de 88. Assim deu-se também início a uma nova forma de organização da sociedade brasileira onde a sociedade civil organizada tem um papel de destaque.

Partilhamos da ideia de Gohn (2012) sobre o *caráter educativo dos movimentos sociais*, onde a educação ocupa lugar central no significado coletivo da cidadania. Entendemos que a ONG NOVAMERICA, ao priorizar na base de seu trabalho formativo, o **questionamento** da realidade social e a **problematização** da noção de direitos humanos, cumpre neste sentido uma função social, já que busca transformar a visão de mundo e a **cultura política** dos envolvidos produzindo assim, uma **cidadania ativa e coletiva** em um contexto onde essa iniciativa é tão urgente. Este educador/a cidadão/ã coletivo/a reivindica direitos (sociais, culturais, econômicos, políticos...) baseado/a em interesses de coletividades com identidades político-culturais diversas. Deste modo, acreditamos que esta instituição favorece também a constituição de **novos sujeitos históricos** através do conjunto de ações presentes em sua dinâmica organizativa.

Ao ***delinear***mos o **conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha**, foram apresentadas as noções que guiam essa conceituação e **sua finalidade: a formação de sujeitos de direitos.**

A proposta de formação em EDH desenvolvida pela ONG coloca o **cotidiano** como referencia em seus programas de trabalho, enfatizando a importância em se questionar o sentido dos acontecimentos que nos impactam diariamente. Compreendemos que para a instituição, é a partir deste questionamento que se pode transformar a realidade, adotando a **democracia** como um estilo de vida, no sentido que todos/as somos corresponsáveis por todos/as (dimensão pública da vida). Igualmente, a ideia de **dignidade humana** e da **participação** de todos/as é fundamental para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Ao pensar os direitos humanos desde uma perspectiva histórico-crítica, compreendendo-os como indivisíveis, interdependentes e intrinsecamente relacionados a democracia, constatamos que a

NOVAMERICA desenvolve sua proposta educativa, através de uma **perspectiva crítica, multidimensional** e que levanta questões como a articulação entre **igualdade e diferença**. No segundo capítulo desta tese, ao apresentar a fundamentação teórica da EDH que a pesquisa defende, vimos que: “uma dimensão importante no enfoque da educação em direitos humanos é a sua contribuição para a construção da democracia” (Sacavino, 2013:15). Igualmente, encontramos consonância com o conceito de educação em direitos humanos trabalhado pela NOVAMERICA, nos autores analisados que afirmam ser essencial a **conscientização** do que significa ser sujeito de direitos (Agudelo, 2015; Carbonari, 2016; Magendzo; 2008) pois significa também poder desenvolver, na ação e na construção de cidadania, a **articulação dos direitos** de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os coletivos em Candau (2008, 2013, 2014) e Sacavino (2008 e 2013).

Do mesmo modo, vimos que a **noção de EDH** promovida pela ONG envolve: trabalhar nos âmbitos de **educação formal e não-formal**; **desconstruir** a visão do senso comum sobre os direitos humanos; educar para o **nunca mais**; ter a **escola** como o lócus principal desta proposta e principalmente; requer uma **intencionalidade** clara e **estratégias** adequadas. Ainda sobre a fundamentação teórica desta proposta educativa, identificada também no marco teórico, especialistas como: Agudelo (2015); Candau (2005, 2018 e 2013); Carbonari (2010); Fritzsche (2004), Magendzo (2008); Monteiro (2010); Tavares (2013); Sacavino (2009 e 2015) e Zenaide (2010) dialogam com a formação promovida pela ONG. Os/as autores/as enfatizam que a EDH é um processo intencional onde a aquisição de conhecimentos para **afirmar e reivindicar** os direitos (individuais e coletivos) acontece através do **empoderamento** dos sujeitos envolvidos. Ao entender os direitos humanos como uma possibilidade de garantia da dignidade humana e também como instrumento jurídico, o questionamento/desconstrução e posterior transformação da realidade se faz possível. Igualmente, vimos que o educar para o “nunca mais” supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da impunidade e formar para a

participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias (Sacavino, 2013).

Concluimos que a formação de sujeitos de direitos é o objetivo principal da proposta defendida pela ONG, e desde aí a mesma entende a função política do educar. Esta **formação de multiplicadores** faz parte da **identidade da NOVAMERICA** onde os/as educadores/as desenvolvem um estilo de vida pessoal e coletivo que busca confrontar a violação de direitos ainda existentes. Este educador/a é visto como um **agente sócio-cultural e político** que atua em um mundo onde as lutas pelo poder adquirem cada vez mais um caráter cultural e a redução das mesmas somente a fatores econômicos e políticos não correspondem mais a realidade social. Essa maneira de fazer /entender a formação de educadores/as em EDH encontra diálogo na concepção pedagógica crítica defendida nos trabalhos de Freire (1970); Maclaren (1997), Candau e Sacavino (2010); Magendzo (2005) e outros. A **pedagogia crítica** entende os espaços educativos como espaços de negociação, disputa e transformação da realidade. Neste sentido, não percebe a escola apenas como um lugar de reprodução das desigualdades sociais, mas sim como um lugar de **luta política** onde educadores e educandos, através principalmente de suas **experiências pessoais**, são os principais atores sociais. Abaixo temos a figura que ilustra todo o conteúdo anteriormente descrito:

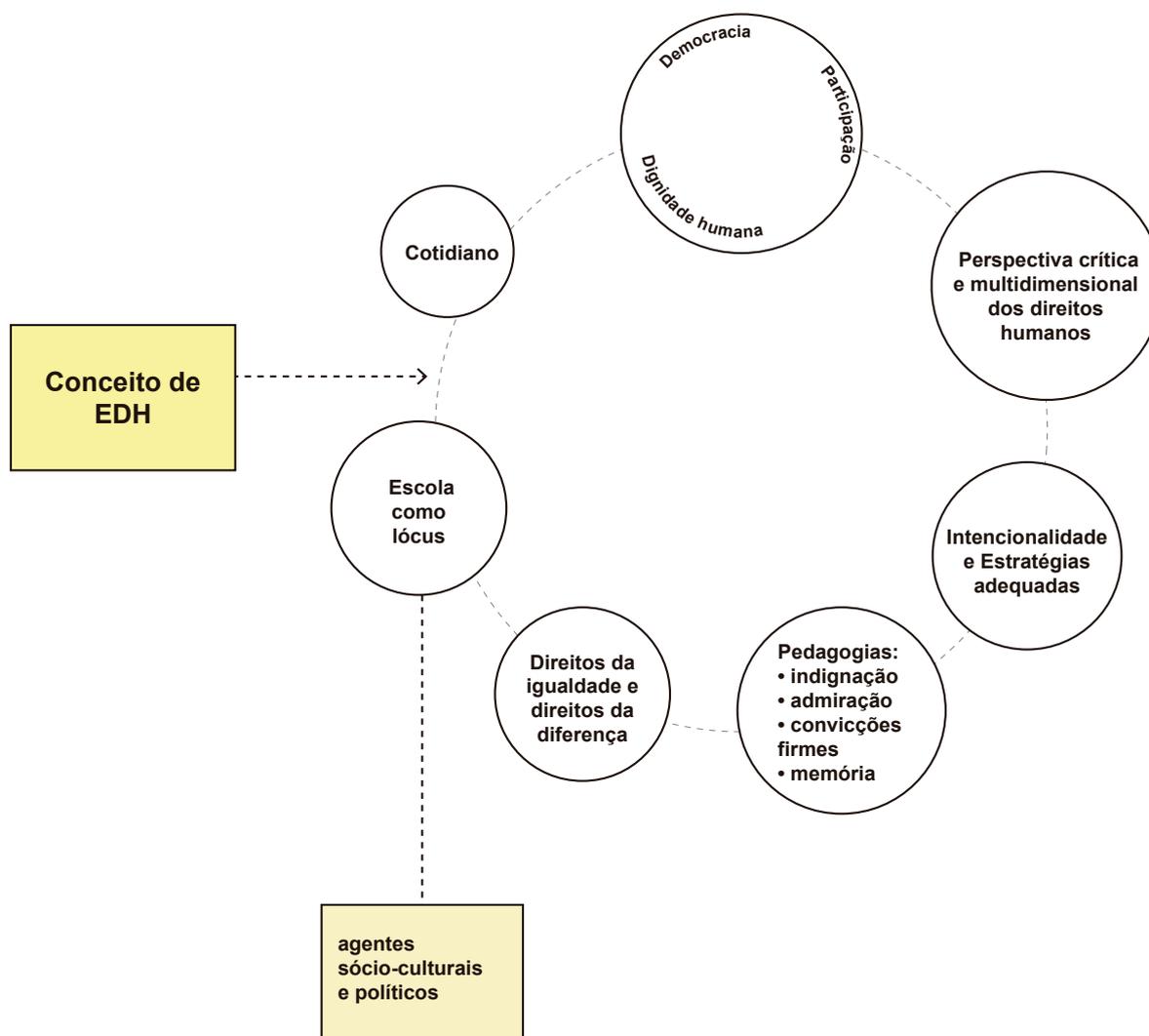


Figura 11: Conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha

5.7.2. Metodologia de trabalho da NOVAMERICA: aspectos-centrais

Posteriormente, **descrevemos a metodologia de trabalho da ONG referente as intervenções educativas em direitos humanos, identificando suas estratégias presenciais e de apoio.** A NOVAMERICA possui uma proposta metodológica construída a partir da convicção de que a educação em direitos humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conhecimentos nas práticas educativas. Deve ser também coerente

com a perspectiva crítica acima assinalada e portando supõe a realização de processos formativos que exigem uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo. Neste sentido, o **lema anual** definido pela equipe, em sintonia com os **eixos articuladores** da proposta de trabalho da instituição, possui fundamental importância e guia o **planejamento** e a realização das práticas formativas.

Desta maneira, comprovamos que a metodologia de trabalho adotada pela instituição é definida como **participativa** já que prioriza a troca de conhecimento, a participação através do **diálogo** e o **compromisso** dos educadores/as com a educação em direitos humanos. Trabalhos como os de Candau e Sacavino (2013); Cardoso (2016); Benevides (2001); Dias (2010 e 2016); Magendzo (2005); Morgado (2001); Mujica (2008); Restrepo (2008); dentre outros, presentes no segundo e terceiros capítulos desta tese, estão em sintonia com a proposta metodológica da ONG. Estes/as autores/as enfatizam que por se tratar de uma **educação holística**, a EDH, faz-se através de um intenso **processo** de comunicação entre os sujeitos, onde se deve trabalhar a integralidade do ser humano (em suas dimensões corporal e subjetiva). Por tanto, é fundamental desenvolver atividades que envolvam situações experienciais que impliquem em: escolher, participar, fazer-se ouvir, escutar os outros, apoiar-se nos outros, reconhecer o espaço físico que compartilha com os outros, e assim em diante.

Concluimos que a base do trabalho educativo da organização dá-se através das estratégias presenciais e de apoio (identificadas neste capítulo), principalmente através das **oficinas pedagógicas**, já que as dinâmicas utilizadas exigem a participação, a sensibilização, a socialização da palavra e a vivência de situações concretas. As dimensões trabalhadas nesta estratégia são retomadas aqui: ver (análise da realidade), saber (conhecimentos específicos), celebrar (à apropriação do que foi trabalhado), sistematizar (construção coletiva), comprometer-se (identificação de atitudes e ações) e socializar (da experiência vivida). Dessa maneira afirmamos que os participantes são levados a **confrontar**

sua prática educativa com questões que envolvem direitos humanos na sociedade em geral.

A seguir, apresentamos a figura que sintetiza visualmente as informações detalhadas acima.

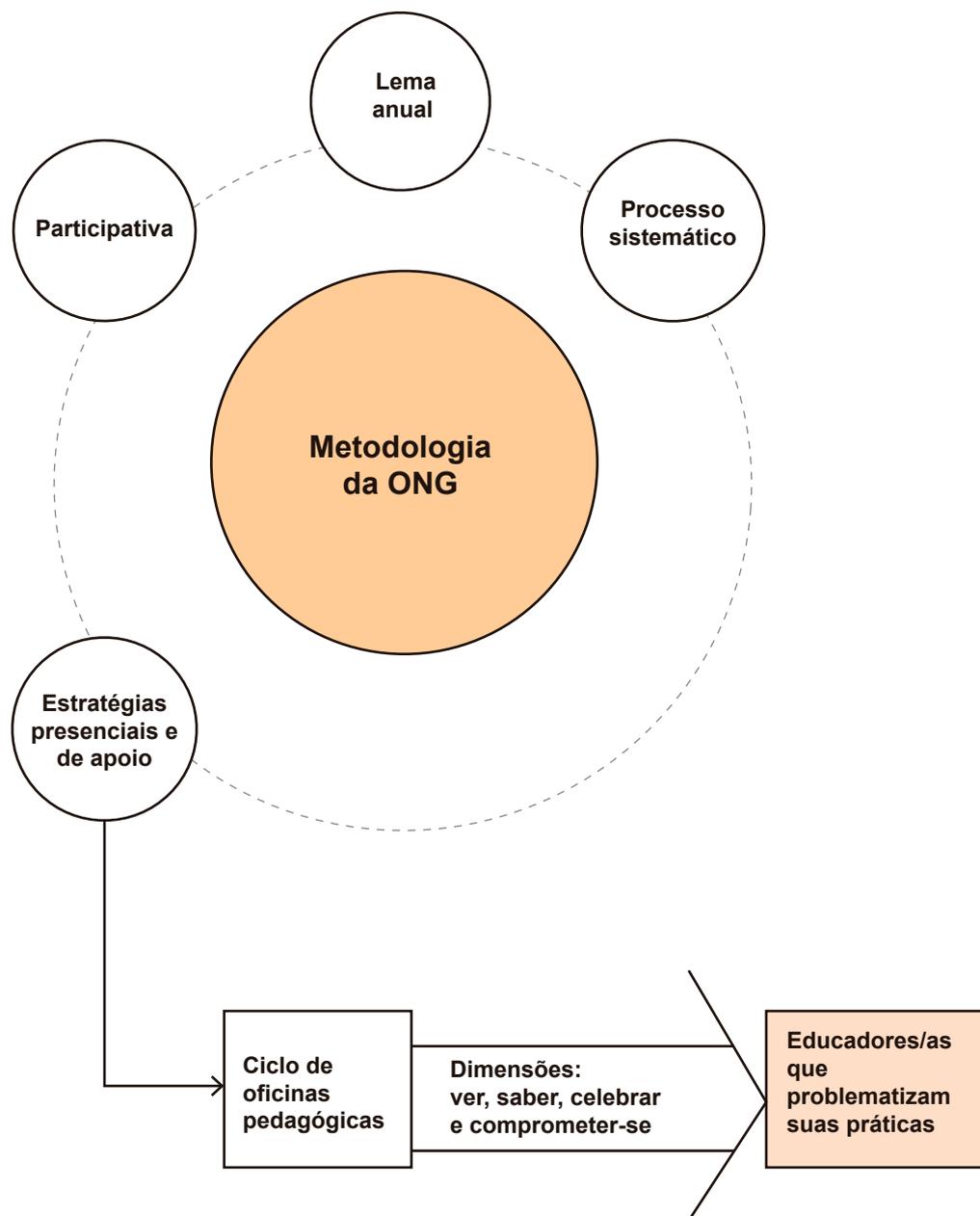


Figura 12: Metodologia de trabalho da ONG referente às intervenções educativas em direitos humanos

5.7.3. Formação de educadores/as em direitos humanos: elementos-centrais da prática promovida pela NOVAMERICA

Por fim, o último tópico *detalhou os mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas*. Compreendemos que a ONG NOVAMERICA ao desenvolver o programa de trabalho: “Direitos Humanos, Educação e Cidadania” influencia a prática dos educadores/as que atendem as suas atividades através de diferentes dimensões interligadas e interdependentes que traduzem seus princípios de ação. Constatamos que o ponto inicial para que esta seja uma prática exitosa é a **organização** de seu trabalho junto aos participantes, em **núcleos** (processo de nucleação discutido neste capítulo), que tem como centro irradiador o Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos (**MEDH**), materializado nos **encontros regionais e estaduais** (também já apresentados).

Dessa maneira, a instituição realiza um **processo sistemático** e consistente de formação em EDH, firmado por meio de um **convênio** estabelecido entre a mesma e as secretarias de educação dos municípios envolvidos. Concluímos que as relações construídas entre a ONG e os **dinamizadores de núcleo** são essenciais para o bom andamento das práticas educativas e neste sentido **a equipe de educadoras** que mediam essa relação e atuam junto aos núcleos é de importância fundamental.

Uma das características desta equipe é a sua contínua formação vinculada às ações: estudar, investigar, socializar e publicar. Também, as mediadoras organizam programas específicos de formação e intercambio de experiências, com vistas a reforçar a **construção coletiva de saberes** e fortalecer a **autonomia dos núcleos**.

Encontramos uma grande articulação entre o perfil, as ações realizadas pela equipe de educadoras da NOVAMERICA, e o que os autores/as trabalhados no capítulo 3 indicam como elementos essenciais a formação continuada de educadores/as em direitos humanos.

Candau (2013); Carvalho (2004); Magendzo (2014); Mujica (1999); Paulo (2013); Silva (1997) e Tavares (2007) entendem que a **formação continuada** deve ser concebida como um meio de (re)construção permanente de uma **identidade pessoal e profissional**. Portanto exige a

incorporação de diferentes estratégias pedagógicas, tanto presenciais quanto a distância. Ao trabalharem com diversos profissionais da educação que atuam no cotidiano escolar, a equipe da NOVAMERICA cumpre essa exigência através de sua **metodologia** e **concepção pedagógica** tendo como **lôcus** de sua proposta de educação em direitos humanos a **escola**.

Candau (2013) enfatiza que a **educação em direitos humanos** deve ser introduzida como um **eixo orientador do projeto político-pedagógico** de cada escola e ser objeto de uma **reflexão coletiva** e de todo o corpo docente. As atividades realizadas pela equipe da ONG buscam atingir também esse objetivo, já que são pensadas para serem capazes de tornar as práticas do cotidiano escolar um objeto de reflexão permanente.

Sobre a **construção dos saberes docentes em direitos humanos**, em especial aos **saberes experienciais** (Morgado, 2001), um outro elemento específico da formação dos educadores/as em direitos humanos realizada pela NOVAMERICA diz respeito ao **papel do educador-educando**, como um dos elementos chave para essa proposta. A ONG desenvolve toda a sua prática (principalmente materializada no ciclo de oficinas mas não somente como já foi discutido) na defesa de que ser educador/a em direitos humanos não se reduz somente a ter ideias claras ou conhecimentos teóricos sobre este tema. É preciso ir além, sendo fundamental que, **afetivamente**, nos sintamos convencidos de sua utilidade para a construção de uma sociedade mais humana e nos comprometamos com ela.

É nesse sentido portanto, que **educar em direitos humanos** constitui-se em um processo de construção de **uma nova identidade** para os/as educadores/as. Este processo dá-se de forma simultânea mediante: o **exemplo** e a **atuação coerente**, a articulação entre **discurso e prática**, o **colocar-se no lugar do outro**, dentre outros. Dessa maneira, os educadores/as que participam desta formação são vistos como agentes sociais multiplicadores: mediadores de saberes, valores e práticas sociais comprometidos com a **transformação social** (Candau e Sacavino, 2013); Melo (2004) e Morgado (2001).

Por fim, acreditamos que as **relações institucionais** nos âmbitos da educação formal e não-formal, é um outro elemento importante que permite que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas. Ao dialogarem com outros espaços educativos, construindo **parcerias** principalmente no ensino superior, a instituição amplia a discussão entre teoria e prática alimentando e sendo alimentada por esta relação.

Abaixo temos uma figura que nos ajuda a entender como esses elementos constituem a unidade de análise estudada:

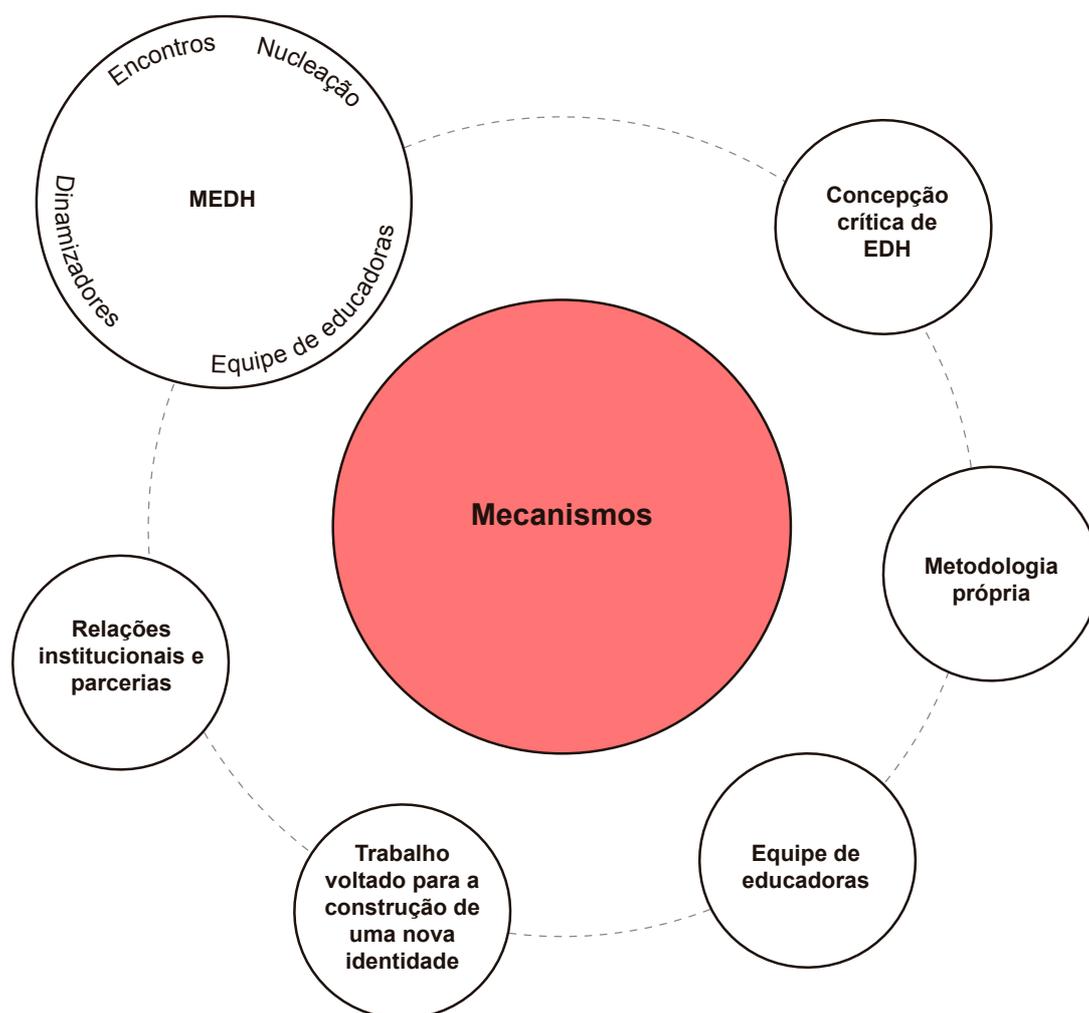


Figura 13: Mecanismos que permitem que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas

O próximo capítulo está dedicado as entrevistas realizadas com os educadores/as selecionados. Os dados analisados aqui encontram diálogo nos depoimentos destes participantes e constituem a base das conclusões finais da tese.

Capítulo 6:
Os/as educadores/as em direitos humanos:
motivações, formação, desafios e conquistas

Introdução ao capítulo

... “E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas”¹⁵¹ ...

Esse capítulo representa o encontro entre a pesquisadora-educadora que escreve, ouve, analisa, se inquieta e principalmente aprende através “das lições diárias de outras tantas pessoas” e os educadores/as entrevistados. Portanto este capítulo é especialmente diferente dos demais já que se pretende fazer com que o leitor consiga “enxergar e sentir” a pesquisa de campo em seu aspecto mais subjetivo e qualitativo. Nas próximas linhas escrevo também na primeira pessoa do singular mas isso não significa que estou só. Sou sempre nós.

A construção das narrativas, a minha e a dos entrevistados/as, foram guiadas pelo marco teórico e metodológico apresentados nos capítulos anteriores. A subjetividade presente nos próximos parágrafos é encarada como riqueza e não como ausência de rigor científico.

Acredito que ao desvelar esse processo “desde dentro”, posso refletir sobre minha própria história e a dos/as entrevistados/as e assim identificar os elementos que nos levaram a escolher determinados caminhos. Através desse exercício ação-reflexão-ação aparece muitas vezes explícita e implicitamente como fomos construindo nosso conhecimento em educar em direitos humanos.

De forma consciente ou não, não fomos neutros nem indiferentes. Posições pessoais, profissionais, políticas, culturais apareceram, e também aceitamos ou recusamos algumas concepções. Mas sobretudo, estes posicionamentos condicionaram de forma radical o conteúdo, a perspectiva pedagógica e a metodologia de nossa prática educativa em direitos humanos.

Como objetivo máximo, este capítulo busca apresentar os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os participantes da formação promovida pela ONG NOVAMERICA. Para tal, se articula, aos

¹⁵¹ Letra da música *Caminhos do Coração* de Gonzaguinha – 1982 – <https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao.html>

seguintes objetivos da pesquisa já mencionados no marco metodológico: **Analisar experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA; Conhecer a atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG e Identificar necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.** Com este propósito, organizamos as informações expostas nos próximos parágrafos da seguinte maneira:

Com o intuito em compreender melhor essas **experiências de formação em EDH** que queremos indagar, **os tópicos 6.1 e 6.2**, trazem os dados referentes tanto a trajetória profissional e social dos educadores/as, como as concepções e características dos mesmos. Isso significa que através destas informações, as principais questões relativas ao processo de formação em direitos humanos, como por exemplo, o conceito de EDH que defendem e o significado atribuído ao ato de educar e educar-se nesta perspectiva foram identificados.

Através dos **tópicos 6.2 (em parte) e 6.3**, nos foi possível delinear as **atitudes dos educadores/as** que participam da formação em EDH desenvolvida pela NOVAMERICA. Os dados revelam quais saberes, experiências e espaços são importantes na construção do educador/a em direitos humanos, o que nos permitiu perceber em quais condições essas atitudes aparecem e o que revelam.

Por fim, ao identificar as **necessidades** sentidas pelos participantes, **os tópicos 6.3 (em parte) 6.4. e 6.5** trazem resultados sobre os desafios atuais para a formação em educação em direitos humanos, a partir de aspectos como: introdução da temática no currículo formal, tensão entre igualdade e diferença e a relevância de políticas públicas relacionadas a EDH. Desta maneira, nos foi possível compreender quais motivações e implicações geradas pessoal e profissionalmente no cotidiano dos entrevistados/as.

Portanto, nossa intenção última é caracterizar as experiências descritas pelos entrevistados/as e assim analisar como a EDH auxilia esses profissionais a desenvolverem suas práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma cultura de direitos humanos e contra a violação

dos mesmos na sociedade e principalmente no ambiente escolar.

6.1. Trajetória profissional e social e envolvimento com a educação em direitos humanos

Este tópico, que corresponde ao primeiro bloco de entrevistas, visa compreender as unidades de análise: *experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA e atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG*. Neste sentido, todos os sub-tópicos relacionados a este tópico, também expressam as categorias estabelecidas e identificadas nos títulos dos mesmos. Igualmente, fazemos referência a pergunta trabalhada naquele momento e presente no *roteiro de entrevistas (no anexo 1 desta tese)*. Essa organização se dá em todos os tópicos e sub-tópicos seguintes.

6.1.1. “Eu acho que eu não teria esse olhar, se não fosse a minha experiência de vida”... Presença e Ausência da noção de direitos humanos em sua vida

Buscando interpretar as unidades de análise acima citadas, nos pareceu fundamental conhecer e compreender o lugar que os direitos humanos ocupam na trajetória individual (pessoal e profissional) dos participantes. Portanto, iniciei a entrevista com a pergunta: Os direitos humanos estiveram presentes em sua vida? Como? A diversidade das respostas me ajudou a iniciar o caminho que o estudo de caso trilhou. Vale reafirmar que os nomes dos entrevistados/as são fictícios.

Para a maioria dos entrevistados, os direitos humanos estiveram presentes em sua vida. Seja através da materialização de seus direitos assegurados (moradia, educação, saúde...) ou pela construção dessa noção no ambiente familiar, relacionando-a a valores éticos que são experienciados intimamente nas relações sociais e vão sendo internalizados. Contudo, (3) entrevistadas destacam a ausência dos direitos humanos em sua trajetória pessoal, através da violência e racismo no

contexto social vivido, (1) exemplo disso pode ser visto no último trecho abaixo:

“Completamente. Sempre. Agora... ainda tem muito a ser feito... muito... eu acho que, direitos humanos é uma questão muito mais interna... é de dentro pra fora... são suas ações, sua forma de ver o mundo... isso você vai se apropriando aos poucos. Não é assim... você não nasce...” (Vanessa)

“No início, não, foi muito difícil. Quando a gente é jovem, nem sabe sobre essas coisas e sofre um pouco. Mas depois quando a gente começa a entender aí vai interferindo. No início, passei por muitos preconceitos, de cor principalmente porque sou negra, tinha que fazer os piores trabalhos”. (Glória)

Assim, de acordo com os trechos dos depoimentos acima e em diálogo com as outras entrevistas realizadas, a construção da noção de direitos humanos passa por um processo interno, de apropriações e tomada de consciência. Aspectos como justiça, responsabilidade, respeito as diferenças, empatia e solidariedade também foram citados.

Houve também quem ressaltasse que este processo está relacionado a situações que causam provocação ou estranheza e que é necessário perceber que ambientes educativos não estão “blindados” a negação de direitos. Além disso, a conjuntura familiar é um dos elementos identificados tanto na ausência como na presença dos direitos humanos. A coerência entre o que se vive, fala e faz também é fundamental.

O reflexo do significado dos direitos humanos no âmbito profissional, marcado tanto pela presença como pela ausência dos mesmos na trajetória pessoal dos educadores/as é destaque nos trechos abaixo:

“E no trabalho talvez por eu ter essa trajetória na minha família eu sempre priorizei muito isso nos lugares onde eu trabalhava. [...] Eu acho que é esse olhar que a gente tem ter. O que é para um é para todo mundo. Acho que é uma frase que eu levo para toda a vida: “se é para um é pra todos, sem distinção”. Então profissionalmente eu sempre tentei fazer isso, seja liderando uma sala de aula ou seja hoje liderando uma equipe na secretaria de educação. Então a coerência foi sempre uma prioridade e a gente às vezes sofre um pouquinho com isso”. (Ana)

“ [...] E de lá pra cá eu aprendi que realmente os DH são extremamente violados a todo instante começando pela família. A gente começa a ser violado dentro do ambiente familiar e essa é a minha luta... na escola onde trabalhei, no ambiente em que eu trabalho, nas falas que eu tenho, na fala que eu tenho com os meus orientadores... a família é onde o orientador educacional tem que entrar... a gente vê mães que apanham muito... mães que utilizam de drogas na frente dos filhos, pais que abusam sexualmente de seus filhos... tudo isso a gente enfrenta nas nossas famílias, pelo menos no espaço onde eu milito, onde eu trabalho. É complicado!” (Thaís)

6.1.2. “A gente tem uma sociedade muito individualista, muito mesmo... se o meu direito está assegurado, o que importa o do outro?” – Direitos humanos e suas representações na sociedade

Em relação a pergunta n.2 deste primeiro bloco, todos os entrevistados/as foram unânimes ao afirmarem que a sociedade brasileira em geral ainda tem uma visão muito ambígua em relação aos direitos humanos, o que lhe confere muitas vezes um caráter de discurso vazio. Por um lado há a ideia de que os mesmos só representam uma parte da população: ora os *bandidos*, ora a *elite*, ambas bastante difundidas nos meios de comunicação que aliada a impunidade, acaba sendo fortalecida.

“Eu acho que é muito confundido, eu vejo que quando as pessoas falam de DH, elas tecem uma crítica sempre no mesmo foco: Ah, DH para aquele que rouba, que mata... Mas e eu enquanto cidadão, eu não tenho DH? Eu ouço isso, o tempo inteiro. Eu acho que a pessoa não consegue entender de uma maneira ampla, o que são os direitos humanos. Eu acho que falta muito esclarecimento na sociedade sobre esse tema, as pessoas confundem muito”. (*Alessandra*)

“Porque há uma distorção... a sociedade distorce, as autoridades destorcem.. realmente, eu acho que o bandido não tem que ser maltratado, morto, ele tem que ser julgado... pra isso existe leis, senão estaríamos num regime de exceção. [...] mas muitas pessoas, eu acho que pelo cansaço de ter tido seus direitos violados muitas vezes, acham que é pena máxima... vamos fazer justiça com as próprias mãos... eles não acreditam mais nessa questão dos direitos humanos...” (*Thaís*)

A necessidade em trabalharmos essa noção também como um processo que se reivindica e conquista, o direito visto como um favor e ainda a questão inversa da mídia, quando “valoriza” e “defende” a diferença em busca do lucro, são identificadas nas falas a seguir. Dentro dessa quebra-cabeças da não valorização, do desconhecimento e da superficialidade, cada um dos entrevistados traz uma peça distinta.

“Eu acho que não é algo muito real ainda... eu acho que é visto como ideal, mas não é real. E muitos eu acho que apesar de discutirem, falarem muito no assunto, talvez não estejam tão dispostos ou não entendam a responsabilidade que é viver isso de fato, de viver uma cultura de direitos humanos. Então eu acho que ainda é muito superficial na nossa sociedade”. (*Lúcia*)

“Em qual sociedade? No geral, eu vou dizer que as pessoas não dão muita importância pros direitos humanos, isso só muda quando tem algum porque por trás disso. A situação dos gays, por exemplo, acho que tem a ver com o mercado que entendeu que o gay financeiramente é interessante, assim

como o favelado, quando se tornou mais interessante pro mercado, a televisão divulga como algo positivo e a sociedade “aceita”... Mas eu acho que as pessoas tem uma grande resistência em tratar sobre os direitos humanos”. (Mateus)

“Quando você propõe o trabalho na escola, numa ONG ou em outros espaços, você tem esse choque de realidade com os direitos humanos, porque não é a mesma percepção que a gente tem. Pra mim o transporte público, também é um direito humano! E as pessoas não concebem isso como um direito, [...] os pais dos meus alunos, por exemplo, chegou o transporte escolar, é um favor que o prefeito está fazendo, nossa ele está sendo muito bom! Não, é um direito o seu filho ter uma cadeira pra sentar, não faltar água na escola...” (Beatriz)

O caráter contraditório presente na relação entre o discurso *oficial* dos direitos humanos e a prática cotidiana de violações dos mesmos no contexto brasileiro, foi discutida principalmente no primeiro capítulo desta tese. Em sintonia com Viola (2007 e 2010) e Carbonari (2016) julgamos essencial práticas educativas que ajudem a construir e fortalecer a cultura política necessária afim de transformar a noção de cidadania representativa ainda muito presente na sociedade brasileira. Os dados extraídos reforçam a ideia ressaltada por Benevides (2010) que a cidadania, entre nós, permanece restrita à noção mais tradicional de direitos e deveres, isto é, dependente de critérios políticos de “oportunidade” e de interesses partidários, o que leva à predominância das situações de privilégio ou de favor.

6.1.3 – “Porque não é só dizer que é ser humano, que dá conta!” A visão dos educadores/as sobre os direitos humanos

E para você, o que são os direitos humanos? (também relacionado a pergunta n.2 deste primeiro bloco) A grande maioria dos pesquisados/as não respondeu de forma direta a essa pergunta, mas sim no desenrolar das entrevistas. É interessante destacar (4) depoimentos que se articulam mas que olham a questão sob distintas perspectivas, são elas: dignidade humana, conscientização, justiça social e legitimação das diferenças culturais.

“Então por isso é que eu batalho muito para que na escola a gente consiga distorcer essa imagem e realmente passar a imagem do que efetivamente direitos humanos significa e propõe”. (Ana)

“Não é fácil... eu acho que até é uma luta em algumas situações, né, você fazer valer esses direitos, você tentar conscientizar o outro que ele tem os seus direitos”. (Lúcia)

“Quando eu penso em direitos humanos, eu penso em a gente lutar para que as leis sejam também cumpridas. Um dos focos é esse. [...]Mas no meu ponto de vista a gente busca justiça, mas essa justiça só acontece para alguns. Então, para os mais ricos... Por exemplo, eu sou branco (*o entrevistado*) então, nunca teve um policial que falasse comigo de uma forma mais rígida. Um amigo meu que é negro fala que muitas vezes ele foi parado e revistado. Então porque funciona para uns e não para outros? Então eu acho que os direitos humanos brigam para que se tenha uma justiça e que os dois sejam tratados da mesma forma”. (*Lucas*)

“ [...] eu acho que precisa ter o reconhecimento das diferenças, porque não é só dizer que é ser humano, que dá conta! São esses respeitos e espaços que a gente está tentando lutar, de vozes, de legitimar a diferença. Então eu fico ali, um pouco no âmbito da incoerência... então eu também digo que somos todos seres humanos mas que temos diferenças que precisam ser respeitadas” (*Isabela*)

Com base nos dados extraídos, podemos afirmar que os educadores/as baseiam sua noção de direitos humanos no potencial que os mesmos possuem em, sob o ponto de vista histórico, carregar e traduzir na realidade uma utopia. Assim, segundo Sacavino (2013) e também para os entrevistados/as, podemos afirmar que neste sentido, os direitos humanos se convertem numa plataforma emancipatória, em reação e em repúdio as formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça.

Sobre um dos possíveis locais onde a construção dessa noção histórico-crítica de direitos humanos é apontada pelos entrevistados/as encontramos diálogo nas discussões feitas no marco teórico e ilustradas aqui por Paulo (2013). A comunidade escolar é entendida pelos mesmos como princípio, meio e fim na construção de uma cultura de direitos humanos. Já que estes educadores/as experimentam o empoderamento decorrente da consciência de ser sujeito de direitos, a luta pela manutenção desse espaço para reflexão coletiva da vida escolar tende a se tornar mais consistente.

6.1.4. “Pra mim os DH você tem que praticar, se você não praticar você cai no senso comum...” Processo de interesse e envolvimento com a EDH

Ao ser lançada a pergunta n.3: “Quando começou seu interesse pelo tema da educação em direitos humanos?”, a maioria dos participantes reconhece que em suas práticas pessoais e profissionais¹⁵² já tinham o olhar e ações mais voltadas (em diferentes níveis, de acordo com cada entrevistado/a) para uma perspectiva pedagógica crítica, problematizadora, com estratégias participativas e não tão expositivas.

“Muita gente do bairro sabe essa historia porque o pré-vestibular¹⁵³ funcionou 10 anos! [...] o pré-vestibular fez toda a diferença na minha vida. Toda... mesmo que eu já tinha o sentimento de solidariedade, dessa coisa de me preocupar com a sociedade e tudo, mas o que me fez crescer e me envolver com outras causas foi o pré-vestibular. Porque tinha uma matéria que era Cultura e Cidadania porque aí a gente discutia alguma coisa... [...] foi aí que eu fui ver mesmo quais são os meu direitos”... (Carolina)

“Eu acho que foi a partir da conversa com os meus alunos, assim, eu senti falta de ter um conhecimento, de me apropriar mais do assunto, pra ser uma multiplicadora pra eles, pra conseguir mediar melhor as conversas com eles. [...] porque eu acho que às vezes o educador/a tem que ter cuidado pra não só falar o que ele/ela acredita que é certo, né? [...]. (Isabela)

É interessante perceber que os espaços onde os questionamentos, descobertas e empoderamento surgem são: a escola, o ensino superior e a sociedade civil organizada. Contudo essas práticas ainda não tinham uma intencionalidade bem definida, porém se comunicavam com os temas presentes na EDH. As tensões entre igualdade e diferença principalmente no âmbito escolar e a distância entre a teoria e prática na formação de professores/as também são dados que nos ajudam a entender a importância desta proposta e que são exemplificados a seguir:

“Hoje, a minha formação está no caminho de direitos humanos, pelo o que eu vivenciei na minha trajetória escolar. Eu comecei a questionar porque as diferenças ficam excluídas, sempre as margens de qualquer processo social, porque eu me tornei muito amiga na escola normal, de um rapaz que estava em dúvida se ele se declarava homossexual ou não [...] após se declarar, ele

¹⁵² Em diferentes âmbitos: ainda estudantes, orientadores educacionais e pedagógicos; professores/as da educação infantil; ensino médio e universitário; junto a organizações não governamentais e em estágios obrigatórios para os cursos normais e licenciatura,

¹⁵³ A entrevistada relatou que após 6 anos afastada dos estudos, com a ajuda e incentivo de várias pessoas (amigos, professores/as e inspirada pelo surgimento do EDUCAFRO) conseguiu organizar um pré-vestibular comunitário no bairro onde residia.

não foi excluído pela turma (seus colegas) mas sim pelos funcionários da escola e aí no terceiro ano ele abandonou os estudos [...]”. (*Beatriz*)

“[...]Porque o primeiro momento que eu vejo como algo ligado aos direitos humanos foi um curso chamado Escola de Inclusão¹⁵⁴ que era voltado para pessoas com deficiência. [...] E foi onde eu comecei a pensar em direitos humanos mas sem saber o que era direitos humanos, mas era começar a pensar no outro de uma maneira mais humanística”. (*Lucas*)

Todos foram enfáticos ao afirmarem que, sobre especificamente a prática em educação em direitos humanos, a formação promovida pela NOVAMERICA foi um “divisor de águas” em suas vidas profissionais e pessoais. Esta formação foi descrita como um processo de trabalho teórico e prático baseada em uma metodologia precisa e que favoreceu a tomada de consciência por parte dos envolvidos/as. Vejamos alguns depoimentos neste sentido.

“Não era consciente...na verdade, eu fui me apropriando dessa questão da educação em direitos humanos no decorrer do curso... [...] não foi instantâneo... eu sempre pensei... falta algo na minha formação [...] foi aos poucos na minha vida pessoal, assim... foi fazendo a diferença.. .Eu fui me reeducando, né? [...] Acho que a ONG ela trouxe isso.. trouxe para mim essa consciência, de conhecimento, de atuação...” (*Vanessa*)

“[...] porque essa questão da oficina pedagógica, ela abre o olhar das pessoas, né?, a gente sai daquele círculo vicioso, direitos humanos e bandidos, então foi muito interessante até para eu aprender a fazer algumas conexões entre autores, entre o tema, entre coisas que acontecem na sociedade que a gente deixa passar despercebido”. (*Júlia*)

A partir desses relatos fui compreendendo como estes sujeitos percebem seu início nessa caminhada, quais os significados atribuídos a essa vivência e como isto está relacionado com a formação promovida pela ONG. O espaço de debates que, principalmente o ciclo de oficinas pedagógicas proporciona, e o papel do mediador/a neste âmbito foi destacado como essencial, já que este profissional muitas vezes traz um primeiro olhar, um contato, e é a partir deste encontro que a sensibilização, aprofundamento e compromisso com a temática se estabelece. Dois depoimentos reforçam esse aspecto:

¹⁵⁴ Projeto de extensão dentro da Faculdade de Educação para todas as licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFF).

“Talvez eu tenha feito isso a vida toda mas sem consciência. Sem dúvida eu despertei com a Iliana¹⁵⁵ e com a NOVAMERICA, de você perceber, meu Deus eu já fazia isso, então na verdade é um redimensionamento do que eu já fazia. Eu me fundamentei e aprofundei nas questões dos direitos humanos [...] para mim o “divisor de águas” foi esse trabalho que eu me envolvi mais efetivamente em São João de Meriti [..]”. (Ana)

“Ah, acho que foi em 1999, foi até a Carla que me falou que tinha as reuniões da NOVAMERICA, e tinha a Marilena¹⁵⁶, que tinha uma grande capacidade de orientação... com aquelas questões de direitos humanos e aquilo foi me ajudando a pensar nos meus alunos ... os direitos humanos, era tipo um alimento! Esse curso da NOVAMERICA dá uma bagagem muito grande pra gente labutar nas escolas, porque a gente fica muito sozinha.” (Glória)

A ideia de que a compreensão dos direitos humanos exige disposição pessoal e profissional, que é permeada por conflitos, que exige diálogo, autoconhecimento, prática, que gera mudança de mentalidades e que sobretudo, as experiências vividas dão o suporte e o tom nesta trajetória, foi discutida no marco teórico e será respaldada pelos dados apresentados no decorrer do capítulo. O conflito inerente a própria condição humana e a militância pelos direitos humanos foi sintetizado no fragmento abaixo:

“Eu passei por uma situação que eu peguei um ônibus, na Central (*área do centro do RJ, conhecida por muitos assaltos e violência*) as 6 horas da tarde e entrou um grupo de adolescentes, que fazem furtos na área. A minha primeira reação foi a sensação de pavor: eu vou ser assaltada! Mas depois eu parei pra pensar: porque eles estão aqui?; é possível que eles não tenham uma outra opção?; ou será que eles tem outra opção e não querem? Então eu saí daquela coisa: ah, é um bando de marginais dentro do ônibus, o motorista não tinha que ter parado, que era o pensamento que você via estampado no rosto dos outras pessoas. Aí eu tentei me “policar” para pensar de outra forma, apesar do clima favorecer aquele pensamento. Essa foi uma situação que me conflituou extremamente... porque eu fiquei entre o medo de ser assaltada e a tentativa de entender o que estava acontecendo pra aquelas crianças, porque eram adolescentes de no máximo 17 anos”. (Júlia)

6.1.5. “Mas às vezes com a falta de tempo, e a falta de tudo, é difícil...” –

As dificuldades e conquistas neste processo

Ainda em relação a pergunta n.3, a maioria dos/as entrevistados/as enquanto dinamizadores de núcleo, apontaram como dificuldades e conquistas: o universo profissional. Já os jovens afirmaram que tiveram

¹⁵⁵ Iliana Aída Paulo era a educadora mais diretamente responsável pelo núcleo São João de Meriti no momento da investigação.

¹⁵⁶ Marilena Guersola – uma das educadoras responsáveis pelo antigo núcleo Rio de Janeiro.

maiores dificuldades em casa, com os amigos, individualmente para desconstruir certos conceitos, e também nas relações de trabalho. Ter tempo para dedicar-se ao estudo e reflexão que a educação em direitos humanos exige, também foi um elemento de destaque em ambos os grupos.

“é muito difícil você fazer trabalho de convencimento, que vale a pena você ser um educador em direitos humanos.. Porque o próprio professor, ele sofre agressão o dia inteiro. Ele é violentado no salário dele. Ele é violentado na sua prática. A própria grade curricular é imposta de cima para baixo...Aí ele recebe uma clientela que é carente de tudo [...] A gente vive um momento de muita violência... então, quer dizer, você se vê dentro de tantas dificuldades que você se questiona... (Thaís).

“[...] primeiro você tem que se apropriar daquele saber para fazer com que aquilo efetivamente acontecesse na escola [...] os entraves eram maiores... o currículo oculto, relações de poder dentro da escola... [...] pra poder compor um trabalho que entrasse no projeto político pedagógico da escola, que pudesse fazer realmente a diferença dentro da unidade” (Vanessa).

Assim, algumas aproximações teóricas podem ser feitas. Segundo Mujica (2002), ser educador/a em direitos humanos implica assumir não somente um marco conceitual, uma bagagem teórica em direitos humanos. É essencial também assumir um “estilo”, uma “forma” de ser educadores/as, uma prática pedagógica que tem características específicas. Portanto, os educadores/as em direitos humanos se convertem necessariamente em contestadores de um sistema que desumaniza o ser humano.

Igualmente Magendzo (2008) nos ajuda a compreender a importância em, aprender a negociar saberes, por parte dos educadores/as em direitos humanos. Para que os entraves que acontecem na escola possam ser superados, é fundamental desenvolver a capacidade argumentativa (com informação válida e confiável e saberes da experiência do vivido) dos profissionais da educação, com base no diálogo afim de encontrar espaços, tempos e recursos para que a EDH aconteça no cotidiano escolar.

Em síntese, é nítido nos depoimentos que as dificuldades nos espaços mencionados estão relacionadas às: diferenças culturais, as relações de poder presentes no cotidiano escolar, sobre como a ideia de direitos humanos ainda é representada pelo senso comum e a própria

violação de direitos que o professor e profissionais da educação sofrem diariamente. No âmbito individual-familiar as questões religiosas, de sexualidade e gênero, são destacadas abaixo:

“A principal dificuldade pessoal que eu enfrentei ao trabalhar com as questões de direitos humanos foi em casa. Em casa é complicado! [...] A gente não pode acreditar que matar um ser humano ou que um é melhor que o outro é o correto. Então, eu queria que tivesse essa mudança de valores em casa, e é algo que eu não tenho e enfrento quase todos os dias” (*Lucas*).

“Então, o principal embate que eu tive, foi essa questão religiosa... Porque a gente falou muito sobre cultura africana, muito sobre a questão do homossexualismo. [...] Então eu consegui quebrar alguns paradigmas... independente da igreja, eu acho que as pessoas tem direito sim a cultuar quem eles quiserem. [...]minha maior questão foi aprender a não me deixar levar pela religião e sim pelo meu conhecimento” (*Júlia*).

As conquistas ressaltadas pelos participantes dizem respeito às atividades, projetos e mudanças nas relações pessoais e profissionais que aconteceram após a formação promovida pela NOVAMERICA.

“De positivo eu não tenho dúvida que foram os desdobramentos dos trabalhos. Por exemplo, você propor um projeto, como foi com a situação da água, a gente fez uma mega campanha na escola, com manifestação em uma creche que não tinha água! [...] por que a partir daquela discussão, geraram outras discussões que levavam a perceber que a creche não tinha o mínimo do mínimo! Então para mim, são essas coisas que ficam!” (*Ana*).

“Eu vi muitos profissionais se modificarem... não foram poucos não. Eu vi profissionais que mudaram a sua prática, mudaram a sua ótica de ver o aluno, de olhar para esse aluno não com pena...porque ele não é um coitado, mas olhar para esse aluno como um sujeito e ver nele um sujeito de direitos.... de que ele tem direitos. Então hoje eu já observo as mudanças que aconteceram nessa trajetória” (*Thaís*).

“Eu acho que a minha primeira conquista é a transformação pessoal. E marcou muito um estudo de caso da NOVAMERICA (*durante o ciclo de oficinas*) em que uma aluna falava pra professora assim: - professora, ele está me chamando de macaca... E a professora falava assim: - Você é macaca? Então fica quieta, não chora e volta a brincar... E um dia antes, a minha filha tinha falado assim: - mãe, estão me chamando de loura burra na escola.... Você nem é loura e nem é burra... então esquece isso minha filha e bola pra frente! E nesse dia do estudo de caso, eu falei assim: caramba... eu de repente não entendi o tamanho da dor dela... e não dei a ela o espaço de diálogo. Então eu acho que primeiro é a reflexão pessoal ... é você se avaliar, ver no que acredita e aquilo realmente faz diferença na sua prática, no seu dia a dia, como você cuida dos seus filhos... É um conflito...” (*Cláudia*).

6.1.6. “E é por isso que eu luto!” - Compromisso com a EDH

Em referência a pergunta n.4, sobre o que os levam a seguir comprometidos com a EDH e quais são suas principais atividades nesta

perspectiva, os educadores/as destacaram o poder de renovação de sua prática que, os encontros do MEDH e o ciclo de oficinas lhes trazem, enquanto espaços de debate e celebração. Também a presença da EDH na realização de projetos e iniciativas na unidade escolar que não necessariamente tenham o enfoque direto em direitos humanos (até mesmo pelas polêmicas que o mesmo provoca) mas que tenham um desdobramento neste sentido foram salientadas.

“Eu me sinto com essa missão mesmo de propagar a importância dessa discussão, desses tópicos... Na escola não foi fácil... [...] Porque as vezes a gente tinha esse questionamento... ah, o que adianta, o grupo está aqui, estudando, mas será que está levando pra prática, está levando para o dia a dia? Com certeza está, mas não de forma visível.. talvez não como um trabalho específico, mas com certeza leva, entendeu?”
(Lúcia).

“Eu só faço aquilo que eu acredito... [...] hoje o que eu faço efetivamente, assim, sobre direitos humanos é que, se a gente consegue garantir no espaço da escola esse direito de igualdade de pensamento, a divergência de ideias mas na convergência de ações, eu penso que isso também é DH.”
(Ana).

Os profissionais enfatizaram a “crença/fé” no ideal dos direitos humanos em prol da justiça social, sua aproximação com a educação para a cidadania e a “militância” sendo feita no dia a dia (tanto nas falas como nas ações) através de divulgação da temática e o uso de materiais pedagógicos neste sentido. Ao mesmo tempo, é necessário ter presente as críticas feitas por outros profissionais (muitas vezes colegas de trabalho) e a importância em se fazer atividades para desnaturalizar conceitos ainda muito arraigados e que aparecem a todo momento nos espaços de educação como elementos que fazem parte deste compromisso com a EDH.

“Aonde eu vou, eu falo... eu solicito, eu mostro a importância de estarmos trabalhando assim, em direitos humanos... [...] Os materiais que eu ia recebendo, as coisas que eu ia sabendo da ONG eu ia passando pra eles... No começo do ano agora, eu coloquei o cartaz da NOVAMERICA pra que a chama esteja sempre viva” (Thaís).

“Se você não tiver uma fé muito grande no que você está fazendo, você não faz nada! Porque as críticas são muitas. Acredito que os direitos humanos quando eu uso como um referencial, eles conseguem ir mais a fundo na ideia da educação para a cidadania. Porque a gente fala isso o tempo todo: vamos formar um cidadão e não só um cientista. [...] então os direitos humanos

fazem isso, ele dá voz a quem não tem, tentando aquele espaço onde todos tenham um pouco de voz.¹⁵⁷ (Lucas).

“O que me faz seguir comprometido é eu acreditar nos direitos humanos, pra transformar a sociedade mesmo. Eu acho que a partir do momento que você aceita a diversidade, que você entende a diversidade como algo positivo, aí você vai respeitar mais o outro, você vai ser menos individualista, você vai lutar pra que todo mundo tenha o seu direito a ser diferente, a estudar, a ter as garantias mínimas pra ser um cidadão, e é por isso que eu luto” (Mateus).

“As pessoas reproduzem discursos racistas, homofóbicos, sexistas e não percebem mais, virou “natural”, tá banalizada a questão da diferença. E isso começou a me incomodar muito mais, durante o curso de direitos humanos. E aí eu comecei a pensar: como eu vou levar isso pra minha escola? [...] Eu não posso ignorar e falar: agora é a hora da aula! Então agora essas questões fazem parte do meu planejamento, que eu vou trabalhando conforme elas vão surgindo e respeitando o limite de idade deles” (Beatriz).

6.2. Concepções e características do educador/a em Direitos Humanos

Este segundo bloco de perguntas também se relaciona aos objetivos da pesquisa: *“Analisar experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA” e Conhecer a atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG*. Assim, nosso olhar preocupou-se especialmente com questões relativas ao processo de formação e ao significado atribuído ao ato de educar e educar-se em direitos humanos.

6.2.1 “Ter conhecido, participado e ter me envolvido com as ações da NOVAMERICA ” – A Formação em EDH

Sobre o que foi mais importante na formação como educador/a em direitos humanos (*pergunta n.5*), todos reconhecem essa especificidade a partir da intervenção feita pela ONG. Alguns são mais diretos que os outros, mas todos enfatizam que foi através da formação como um todo (as estratégias presenciais e de apoio) sempre em conjunto com suas experiências pessoais, que possibilitaram o aprofundamento, os

¹⁵⁷ Ao longo da entrevista o participante relata algumas das atividades que tem realizado no âmbito da educação em direitos humanos: a publicação de um livro, textos, cursos ministrados, a tentativa de implementar um curso em Tocantins e seu projeto de doutorado.

questionamentos e os avanços enquanto grupo e indivíduo neste sentido. Os saberes necessários e consequentes a essa formação discutidos nos capítulos 2 e 3 (saberes teóricos, curriculares e da experiência) aparecem aqui e nos próximos tópicos em suas falas.

“Conseguir aprender uma linguagem e ter um embasamento pra defender algumas ideias, pra você passar na sala de aula. [...]Então foi importante aprender a combater isso dentro da sala de aula e não simplesmente deixar aquela piadinha: ah, meu amigo é preto, é macaco, passar batido (*sem reação*)... e desmistificar alguns pensamentos! (*Júlia*)

“Eu acho que foi a aquisição de conhecimento. Os conhecimentos que eu adquiri, foram fazendo com que eu me tornasse ainda mais sensível `as questões sociais e me fortaleceu para atuar no contexto da escola onde eu trabalhava”. (*Alessandra*)

“A minha experiência em sala de aula. Por que foi o ponto inicial, foi aquilo que me motivou a buscar a educação em direitos humanos. Foi a minha vivência que fez com que essa experiência fosse mais visceral. (*Lucas*)

Igualmente, a formação em EDH é entendida pelos entrevistado/as como um processo sistemático e contínuo, que exige uma postura ética e política. Quando destacam a consciência crítica, a oportunidade de reflexão e a metodologia envolvida na formação promovida pela ONG, os participantes dialogam com Candau e Sacavino (2013), Tavares (2007 e 2013), Carvalho (2007 e 2004) e Morgado (2001). Estes autores ressaltam que para o desenvolvimento da EDH, o principal é que as práticas educacionais utilizadas sejam dialógicas e participativas, e que a vivência dos direitos humanos penetre no cotidiano desses ambientes de forma a proporcionar não apenas o saber pedagógico, mas, sobretudo, o saber experiencial. Vejamos os depoimentos abaixo:

“Ah, a consciência crítica que faz com que você tenha um posicionamento... isso foi importante...como educadora ... esse seu papel de grande relevância que tentam apagar o tempo todo”. (*Vanessa*)

“Eu acho que foi entender que é uma conquista árdua, que não se consegue da noite pro dia [...] Então, que o nosso exemplo seja a melhor maneira de transformação dos outros, se não fica só nas falas...” (*Cláudia*)

“Eu acho que é a reflexão... Toda a estrutura de formação da ONG NOVAMERICA, [...] Era muito interessante o momento de sensibilização, a questão do estudo, da reflexão.. uma música ligada ao tema... então eu acho que assim... foi um crescimento profissional muito grande... Foi uma formação de verdade em todos os aspectos”. (*Lúcia*)

6.2.2 “Vou resumir em uma palavra: coerência. Ele precisa falar, conhecer (sobre direitos humanos) e fazer o que ele fala”. **Identidade do educador/a em EDH**

Pensando em como esse educador/a se constrói a partir da intervenção da ONG e desde suas experiências pessoais (que receberam um novo olhar após essa formação) afim de delinear o impacto desta ação educativa em sua identidade profissional, foi perguntado (n.7): quais as características que um/a educador/a em direitos humanos deve reunir?

“Primeiro ele/ela tem que acreditar naquilo que faz. Segundo, tem que ter perseverança porque o negócio é tenso! Porque você está indo muito contra a corrente. [...] Então o principal, para o educador/a nessa perspectiva, é a gente ter certeza que não pode ter valores tão cristalizados assim! Alguns ainda vão estar, mas precisamos estar abertos para mudanças. E sempre pensar com a ótica do outro, mas porque ele está falando assim? é o exercício de rever valores e pensar de uma forma diferente.” (Lucas)

“Que ele tenha competência técnica! [...] o que a gente tá vendo hoje na nossa área, é que as pessoas que estão sendo formadas são jogadas no mercado de trabalho, elas não estão preparadas pra assumir uma sala de aula. A nossa faculdade deixa uma brecha enorme na formação desse profissional [...] Primeiro lugar, ele tem que conhecer o que ele vai fazer na sala de aula, ele tem que estar preparado para aquilo. [...] não ser uma pessoa preconceituosa... olhar o outro como igual... ter esse olhar diferenciado, tem que incluir a todos”. (Thaís)

“Eu acho que o que faz a diferença é a reflexão. Eu acho que sem pensar na sua prática você não consegue decidir nada. [...] Como é que eu posso melhorar isso para que ele (os alunos) tenha os direitos garantidos? E aí eu vou e tomo uma decisão... [...]então a gente precisa as vezes até retroceder, respirar, pensar bem pra que realmente cada passo da educação garanta os direitos humanos”. (Cláudia)

Portanto, aspectos como saberes teóricos e práticos, empatia, flexibilidade, perseverança, capacidade de reflexão e coerência foram identificados pelos participantes. Sobre esses elementos que compõem a identidade do educador/a em direitos humanos, encontramos apoio no trabalho de Morgado (2001). A autora destaca a importância da coerência como um aspecto central da prática educativa em direitos humanos, e dessa forma, a vivência *em* direitos humanos é considerada fundamental.

Para alcançarmos essa coerência, há de se ter uma atitude reflexiva, que permita o reconhecimento de contradições, de condutas incoerentes, de conflitos, buscando reconhecer comportamentos discriminatórios. Nessa

busca é fundamental, ter atitudes que denotem respeito, predisposição para o diálogo, justiça, compromisso e responsabilidade.

“[...] Não tem jeito, a gente traz as nossas crenças e valores pra sala de aula e isso espelha muito também o porque de eu estar atuando na educação em direitos humanos”. (*Isabela*)

“[...] E quando eu converso com alguns professores, e questiono se eles trabalham com direitos humanos em sala de aula, eu vejo que muitos respeitam a diversidade, mas não aceitam. E eu acho que pra trabalhar com direitos humanos você tem que aceitar a diferença e ir além, você tem que conviver e saber falar (*conhecimento teórico*) sobre a diferença! E depois a metodologia, porque você pode inclusive aumentar o preconceito na turma se você não sabe falar...” (*Mateus*)

Mais uma vez, a tensão entre igualdade e diferença, é entendida como fundamental na atitude pessoal e profissional dos entrevistados/as. Os trechos acima exemplificam esse aspecto, aliada a contribuição teórica de Sacavino (2013), que defende a ideia do/a educador/a como agente sócio-cultural e político. Este/a deve situar-se em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente. De acordo com a autora, desenvolver uma cultura permeada pelos direitos humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam.

6.2.3 “É esse ir e vir de prática, teoria e reflexão!” – Saber docente em EDH

Ao serem questionados (pergunta n.6) a respeito da construção do saber docente em direitos humanos, quais são e como seriam construídos, os conhecimentos teóricos adquirem um papel de destaque. São identificados como um importante instrumento quando visam questionar os processos históricos que formam a sociedade, o educador/a e que fazem parte dos contextos educativos.

“Conhecer o nosso processo histórico é fundamental. [...]Então, a gente tem que saber fazer essas leituras e levar o educando/a a fazer também leituras

para além dessas aparências e só o conhecimento nos dá isso. Eu penso também que o conhecimento só tem validade, se aquilo que eu conheço, eu trago para minha vida, tornando as minhas práticas, as minhas atitudes coerentes com aquilo que eu digo e que eu faço”. (Alessandra)

“Eu acho que é uma mistura de tudo isso... eu acho que a questão do acadêmico no que se refere a teoria, de você se aprofundar, e o saber também no sentido do que você vivencia, e de como você reflete em cima daquilo... Eu acho que é essa mistura de saberes experimentais e teóricos.”
(Lúcia)

Os participantes também ressaltam a necessidade em, junto com esse arcabouço teórico, problematizar seu contexto social afim de compreender melhor seu papel enquanto educador/a e cidadão. O conhecimento adquirido através do estudo sobre direitos humanos e suas relações com a educação, através de intencionalidade e metodologia precisas, é defendido por eles/as como essencial para uma efetiva mudança de prática pedagógica e mentalidades.

“Primeiro mais formal... saber que tem uma declaração universal dos direitos humanos, saber como fundamentou, quais são as lutas sociais, os movimentos... acho importante... de não ficar no senso comum... [...] se apropriar disso, você precisa dessa fundamentação teórica e ela vai te dar esse embasamento... é trabalhar com mais segurança... (Vanessa)

“[...] ele tem que conhecer a história da educação brasileira, a trajetória dessa nossa escola [...] a história política do Brasil... quanto esses direitos de todos nós foram cerceados... a história da ditadura... o que a gente passou, conhecer tudo isso pra valorizar os direitos humanos... porque se a gente conhece o ontem, você hoje vai querer fazer diferente.” (Thaís)

“Eu acho assim, que a teoria ajuda a gente na formação de argumentos mais sólidos. Porque o conhecimento está muito associado também a ação. Se você conhece a teoria/o referencial de direitos humanos você tem possibilidade de propor ações que sejam mais coerentes. Mas rever esse referencial também é importante, o que a prática ajuda muito!”. (Lucas)

Nesse sentido, a intencionalidade da EDH possui relação direta com a formação de sujeitos de direitos conforme destaca Carbonari (2016), já que acima de tudo, formar sujeitos de direitos é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos humanos como sujeitos em convivência com outros sujeitos.

6.3. Construção dos saberes docentes em educação em Direitos Humanos

Este terceiro bloco de perguntas se relaciona aos objetivos da pesquisa: *Conhecer a atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG e Identificar as necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.* Este tópico dedicou-se a compreender quais saberes, experiências e espaços são importantes na construção do educador/a em direitos humanos.

6.3.1 “Para você entender o que eu vivencio, é só você participando, não tem como olhar de fora, ou colocar no *Youtube*”... **Dimensões da experiência na EDH**

Após terem refletido sobre as dimensões que o saber teórico em direitos humanos envolve, os saberes adquiridos através das experiências do cotidiano foram explorados (perguntas 8,9 e 10). Os/as entrevistadas/os ressaltaram que o diálogo, a convivência-interação com o *outro* e a transposição da teoria aprendida nos âmbitos formais de educação para a realidade do dia - a- dia, tendo presente a coerência e a dimensão afetiva neste processo, são fundamentais para as transformações pessoais que a construção dessa identidade – educador/a em direitos humanos exige.

“É a convivência... viver e conviver é muito difícil... porque quando entra um emaranhado de situações... o lugar comum, a sua dignidade... é difícil. [...] mexe com você, nos seus saberes, nos seus preconceitos, no seu dia a dia, aflora sentimentos, eu acho que é a convivência, é o dia a dia...” (*Vanessa*)

“Convivência... é impossível você acreditar que a diversidade é boa sem você conhecer de fato, e que isso aconteça na escola! A escola como formadora de opinião, de seres humanos, ela tem que proporcionar essa convivência. (*Mateus*)

“Eu acho que tem que ser além da academia! Tem que sentir isso no pulso. Tudo bem, eu estudei e me aprofundi mas agora eu preciso ver qual a funcionalidade disso na sociedade. Entender que é difícil, que processo educativo tá no âmbito do conflito, da discordância, e saber lidar com isso, é a teoria ganhar materialidade!” (*Isabela*)

“Na real, a gente faz militância conversando com os outros. Quanto mais verdade e sentimento você coloca naquilo que vai conversar, mais eu acho que tem chance de tocar o outro. Então eu acho que a militância vai um pouco disso, nos pequenos espaços, na conversa, naquilo que você vive. Porque assim, você consegue mudar um pouco o outro e se mudar também,

não é? Porque a gente não está completamente formado, então é nas trocas!” (Lucas)

Os trechos acima se comunicam com Sacavino (2013) que defende que a educação em direitos humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença.

Sobre o aspecto conflitivo do processo educativo, Morgado (2001) afirma que na educação em direitos humanos o docente experimenta, como parte de tantas outras práticas, o papel de mediador. Isto implica em reconhecer a existência dos conflitos, assumindo uma posição de neutralidade ativa. Isto é: o mediador reconhece que tem uma posição pessoal como ator envolvido no processo, mas não deve argumentar e/ou negociar a partir de seu próprio ponto de vista. Cabe ao mediador buscar manejar o conflito de forma democrática e não violenta.

6.3.2. “Educar em direitos humanos não é dar respostas!” – Significados do educar em direitos humanos

Sobre a pergunta 8, todos os entrevistados/as salientaram que a educação em direitos humanos demanda um processo sistemático que não pode ser reduzido apenas a um ou mais momentos pontuais de transmissão de conhecimentos e/ou informações. Direta ou indiretamente, os participantes pontuaram o papel da educação em geral e em especial a função social do/a educador/a. Foi destacado como imperativo desenvolver a capacidade argumentativa dos profissionais da educação neste sentido assim como sua formação ética e cidadã. Contudo, houveram diferenças na maneira como os participantes entendem o ato de educar em direitos humanos que são destacadas a seguir.

Grande parte dos entrevistados/as apontam que a educação em direitos humanos busca, partindo da realidade conflituosa presente em todo processo educativo, “ir além” em direção a uma transformação cultural que modifique atitudes e crenças, relacionadas também a preconceitos profundamente arraigados na sociedade.

“Eu acho que significa você estar atento às questões macro, mas também do micro, o que transita ali, em matéria de conflitos dentro dessa temática (*direitos humanos*). [...] Eu acho que se você não tiver um esclarecimento, você não consegue olhar para além do óbvio. E assim a gente continua educando para a manutenção do que está na sociedade. Então eu acho que quando a pessoa avança nesse olhar sobre os direitos humanos, eu acho que ela começa a ler para além das aparências. E aí muda toda a relação que ela estabelece no contexto escolar, com a criança, com a família da criança, com os colegas de trabalho, com a sociedade, com as pessoas de um modo geral e as questões da diversidade”. (*Alessandra*)

“é difícil... eu acho que é ser provocadora! Provocar outros olhares, o bom mediador é aquele que traz uma outra perspectiva sobre aquele assunto. Educar em direitos humanos não é dar respostas! Eu acho que é no conflito, é no: vamos argumentar, vamos fundamentar o achismo?” (*Isabela*)

A dimensão ética foi mais diretamente destacada por (2) entrevistadas. O ato de educar em direitos humanos implica em auxiliar aquele indivíduo/grupo a reconhecer-se como um ser humano com dignidade e sujeito de direitos. Portanto, empatia, garantia de direitos e inclusão são essenciais na visão dessas educadoras:

“Na verdade, eu queria que o meu aluno sáisse da escola sabendo mais que os conteúdos, que ele saiba que a escola é um direito! [...] Eu acho que sensibilidade é muito importante pra ser educador em direitos humanos, generosidade, solidariedade, respeitar... ter esse valores na formação pessoal”. (*Carolina*)

“Eu posso falar de maneira bonita, mas... eu acho que educar em direitos humanos, quer dizer sentir a dor do outro... [...] uma mulher que vive dentro de casa até hoje, tem 10 filhos, apanha do marido e ainda continua dentro de casa porque não tem como viver sem aquela situação... é sentir essa dor e dizer: gente, é por aquela que eu tenho que brigar... porque como orientador (*OE e OP*) a gente trabalha com esse nicho [...] É a criança que o pai é bandido; é a criança que é abusada; é a criança que é maltratada; crianças que não tem nome...” (*Cláudia*)

Um outra grande parte dos participantes salientou que não basta apenas descobrir-se como ser humano, sujeito de direitos. Essa realidade exige também o reconhecimento do outro/a, a partir da alteridade. Elementos como: reavaliação de valores, tensão entre igualdade e diferença e empoderamento foram destacados:

“Educar numa prática do dia a dia, de olhar esse aluno, como alguém. Deve ter seus direitos assegurados... [...] Educação em direitos humanos é uma educação para que todos aprendam, para que todos sejam incluídos... [...] É o que eu falo nas minha falas.... gente essa criança, aluno dessa escola.. ele é problema nosso. Ah, mas eu estou cá na secretária... mas ele é seu problema também, eu tenho que resolver, tem que dar conta dele...” (*Thaís*)

“Primeiro você tem que ter em mente a questão do seu papel social, pra depois você empoderar o outro, que ele é sujeito de direito... que ele pode... que ele não ganhou aquilo... é um direito que ele tem, é um direito conquistado... a cidadania... isso eu acho que faz a diferença, quando você tem essa consciência”. (Vanessa)

“Educar em direitos humanos, é educar para viver na diferença. Eu não consigo pensar direitos humanos sem a diferença...” (Beatriz)

“Eu acho que é educar para a formação de valores sociais, para que as pessoas consigam ter voz na sociedade, para que haja um posicionamento! Se ele/ela foi minorizado historicamente, que consiga se elevar e também para aquele que minoriza rever os valores e não minorizar, sabe? é isso, é um meio dinâmico onde você vai fortalecer algumas identidades, vai quebrar alguns estereótipos, então educar em direitos humanos é rever valores sociais dos dois lados. [...] Porque o estudo e a formação de valores vai fazer com que eu possa exercer a minha identidade ao máximo. Então eu acho que educar em direitos humanos é isso, é você dar oportunidade para as pessoas viverem suas identidades ao máximo”. (Lucas)

6.3.3. “Não, nenhuma disciplina sobre direitos humanos na faculdade. Só conteúdo! Os alunos tem que saber todos os advérbios, todos eles! (risos)” – Formação inicial, continuada e espaços não-formais de educação

Em relação as perguntas (11,12 e 13), os educadores/as foram taxativos ao afirmarem a necessidade urgente de mudança na maneira como os licenciados/as e pedagogos/as são formados/as na universidade. Apenas (2) entrevistados assinalaram terem tido em sua formação inicial disciplinas eletivas que propunham certo diálogo com a EDH mas que este não era o foco principal. É necessário destacar que ambos são representantes do grupo de faixa etária mais jovem (entre 25-29 anos), o que pode indicar certa mudança neste sentido mais ainda muito pontual.

A faculdade de educação é vista por todos como extremamente conteudista e pouca articulada com a realidade do cotidiano escolar. Como já foi discutido no marco teórico deste trabalho, a formação de professores/as, pedagogos e em seus documentos oficiais busca promover e estimular a criação de uma cultura de direitos humanos, entretanto isso ainda não acontece na prática.

“Não, nenhum, eu realmente não tive nada sobre direitos humanos na minha formação universitária. Ela tem que ser trazida principalmente para o universo da pedagogia, para que a gente possa se esclarecer mais sobre essas questões e até quando pensar no currículo, pensar também nisso, nessa proposta de currículo em DH”. (Alessandra)

“Devíamos ter matérias na nossa universidade especificamente para os direitos humanos... pra se discutir, pra se refletir sobre isso... A academia não tem... é só aquela grade curricular ... o medico.. o médico as vezes nem sabe lidar com o ser humano... trata o ser humano como um objeto para o trabalho dele..., mas ele é um sujeito que tem emoção, que tem sentimento, que deveria ter seus direitos assegurados”... (Thaís)

“Nenhum! Nós somos formados pra dar aula na educação infantil, ponto! [...] Nem nas eletivas! Por isso fiz curso por fora em outras temáticas... Dentro da faculdade a gente não vê isso e quando chega na escola...” (Júlia)

Os/as entrevistados/as frisam que as experiências de formação continuada que tiveram, foram através da busca individual e não da iniciativa de seus locais de trabalho por exemplo. A frase “*Eu tive que buscar, eu corri atrás!*” foi dita várias vezes.

Igualmente, quando identificam esta temática em sua formação continuada, é sempre em relação a temáticas que podem se comunicar com a EDH mas que não necessariamente o fazem. Foram apontados como exemplos cursos de extensão em gênero e diversidade na escola, em raça, etnia e educação, dentre outros. Mais uma vez, a totalidade dos entrevistados/as identifica a formação promovida pela NOVAMERICA como a única especificamente em EDH.

“Tive. Mas só com o trabalho que a ONG NOVAMERICA levou. Porque no geral, feito pelas Prefeituras, eu nunca tive. Nem se tocava nesse assunto! Por isso eu destaco o trabalho da ONG como de fundamental importância, pois traz um esclarecimento muito grande para gente, uma visão maior sobre as relações humanas”. (Alessandra)

“O curso (NOVAMERICA) foi o que me instrumentalizou, que sistematizou todo o conhecimento de direitos humanos, eu já conhecia várias coisas e vivências antes, mas o que me ajudou a dizer que isso é direitos humanos, foi o curso”. (Mateus)

“Não tive nem conteúdo ou disciplina sobre educação em direitos humanos na faculdade. Só o curso de extensão promovido pela NOVAMERICA, ou seja na formação continuada. O que eu tive mais próximo na formação universitária foi aquele curso de extensão sobre escola de inclusão. Mas não o considero necessariamente para os direitos humanos pela ausência de um referencial que eu vi depois, no curso, que era de direitos humanos”. (Lucas)

Sobre os espaços não formais de educação considerados significativos para a formação do educador em direitos humanos, os/as entrevistados/as apontaram possibilidades em: cursos *on line*, museus e

espaços culturais, ONGs, os meios de comunicação em geral e as redes sociais em particular, ambiente familiar e no cotidiano.

“Espaços de ONGs, que trabalham com jovens e crianças, com as famílias. E até em alguns espaços religiosos que abrissem para essa discussão. [...] Eu acho que estes são espaços interessantes que poderiam trazer à tona essas discussões e não só ficar no universo da educação e assim ampliando isso.” (Alessandra)

“Eu acho que a gente não pode mais “fugir”, a gente precisa pensar em formatos de EAD (*educação a distância*), de ter grupos de discussão, blogs... Porque a gente vê tanta coisa que se prolifera e multiplica através da mídia, da internet, das redes sociais que a gente “aprende” tanta coisa que não presta, que também se pode aprender coisas boas. [...] Então a gente precisa saber utilizar essas ferramentas, outros espaços, outras linguagens...”. (Ana)

“Então eu acho que a primeira educação é pessoal, depois familiar, então se no espaço familiar a gente consegue dar boneca pra menino, as vezes parece simples... Botar o nosso filho de rosa, então... se a gente consegue trabalhar na nossa casa, eu acho que o ideal seria esse ...a família estar aberta pra trabalhar questão básica da sua família...” (Cláudia)

O potencial educativo do cotidiano foi especialmente destacado por (2) entrevistados/as. O primeiro trecho enfatiza a necessidade de problematizarmos as ações cotidianas e tê-las como guia em nossa prática educativa.

O segundo trecho faz referencia ao uso de exposições em museus e apropriações de espaços públicos dentro da perspectiva do “educar para o nunca mais”, uma das dimensões da proposta de EDH promovida pela ONG. Fazendo uma aproximação com Sacavino (2016), para a autora, a memória é um bem público que está na base de todo o processo de construção da/s verdade/s sobre os fatos históricos, e por isso a importância em trabalharmos pedagogicamente afim de formar sociedades nas quais “nunca mais” ocorram violações de direitos humanos.

“Eu acho que se você tiver um olhar atento a isso, no dia- a- dia já dá pra você pensar tanta coisa... Eu acho que o cotidiano, quando você já tem uma formação em direitos humanos!” (Beatriz)

“Tem que ser no cotidiano. Citando o Nóvoa, ele fala sobre o transbordar a educação para o espaço... é você sair do espaço acadêmico mas ser a todo o momento um espaço de aprendizagem. Por exemplo, o CBBB (*Centro Cultural Banco do Brasil*) está com a exposição “Resistir é preciso”. Aquilo é algo que vocês falam muito em EDH que é o “educar para o nunca mais”. Então você transformou um espaço que é um museu em um espaço de aprendizagem de direitos humanos! Você vai naquele espaço e vê que não é aquilo que você quer que aconteça mais. Também transformar um espaço

público em um espaço de aprendizagem de direitos humanos, e aí vai pelo empoderamento de espaços como a Pedra do Sal (no RJ), onde você tem: aqui nasceu o berço do samba. E é assim um empoderamento da cultura negra. Até um espaço (ruas, túneis, monumentos) onde você coloca os nomes das pessoas que sofreram com as violações de direitos humanos no período da ditadura militar. Aí você se pergunta, mas quem é/foi essa pessoa e porque uma rua leva o nome dela? Então é isso, é transformar um espaço público em constante aprendizado e lembranças de direitos humanos mesmo!" (Lucas)

6.4. Desafios para a formação de educadores/as em direitos humanos na atualidade

O quarto bloco de perguntas desta entrevista relaciona-se ao objetivo da pesquisa: *Identificar as necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação*. Buscou-se identificar os desafios atuais para essa formação a partir de aspectos como: acesso a materiais pedagógicos, introdução da temática no currículo formal, tensão entre igualdade e diferença e o cotidiano escolar.

6.4.1 “Então eu queria muito um espaço, de uma estratégia didática, que desse valor às culturas [...]Então quando a gente faz isso, eu dou espaço pra minha voz, que eu acho importante e a do aluno/a também é importante”. **Estratégias de formação: uso de materiais didáticos e bibliografia sobre EDH**

Assim, buscando identificar como esses educadores/as multiplicam suas ações em EDH, ou seja, quais estratégias e recursos priorizam, lhes foi perguntado (n.14): “*Você conhece, utiliza em seu trabalho, bibliografias e materiais didáticos sobre educação em direitos humanos?*” Além das atividades desenvolvidas em seus espaços de atuação (já citadas), a grande maioria dos entrevistados/as se refere aos materiais da NOVAMERICA . Tanto aqueles que foram trabalhados nas oficinas pedagógicas como os que eles adquiriram individualmente, através da compra.

“Olha, de material que eu compro, todos são da ONG NOVAMERICA. [...] eu comprei esse livro¹⁵⁸ e construí um projeto na escola chamado “Escola de Pais”, eu usei esse livro para fazer oficinas com os pais na escola e tempos depois é que eu fui conhecer a ONG. [...]Eu nunca consegui comprar outro material que não fosse do grupo”. (Alessandra)

“Alguns da NOVAMERICA, outros não são exatamente só sobre EDH mas era do Leonardo Boff que ele vem falando dessa consciência ecológica... que ele vai trabalhando esse pertencimento do mundo... Também trabalhei com os livros da prof^a. Vera Candau e eu sempre trabalho com os Boletins (*Boletim DDHH na sala de aula*) eu gosto de trabalhar com as datas que não são datas cívicas...” (Vanessa)

“Eu uso os da NOVAMERICA. [...] realmente é um material muito bom.. dá pra você ler, ler de novo e você vai sempre tirar alguma coisa para o seu dia a dia, para a sua prática”... (Thaís)

Três entrevistados/as citam diretamente outras fontes de pesquisa, incluindo a *internet*, e o livro didático, para sua formação e prática em educação em direitos humanos:

“Sim... eu tenho muito material desse curso que eu fiz... eu tenho uma apostila específica falando de questão de gênero; hoje em dia a gente tem uma divisão (*na Secretaria de Educação*) aqui que trabalha com isso, então a gente tem nas escolas livros sobre Africanidade.” (Cláudia)

“Então, eu gosto muito da arte com cunho social, porque eu acho que ela consegue trazer muita coisa pra sala de aula. Também tem um livro que eu acho muito legal que se chama *Nós do Brasil* é um livro que fala sobre a construção brasileira mas a partir do negro, do indígena, do mulçumano, então a autora traz vários sujeitos e é um livro paradidático”. (Lucas)

“Sim, alguns teóricos relacionados ao tema: Ana Canen, Vera Candau, Guacira Lopes, esses pra minha formação. Pra minha prática com as crianças, eu trabalho livros e filmes infantis com temáticas diversas direcionados pra faixa etária deles. Também no nosso próprio livro didático, vou perguntando: o que você vê de diferente? (aparece o cadeirante, o deficiente visual...)? E aí eles começam a ampliar o olhar deles pra que eles possam ficar mais atentos a isso”. (Beatriz)

6.4.2 “De repente eu acho que é você pensar numa forma de educação em direitos humanos, não só pra professores e especialistas ...”

Formação dos educadores em direitos humanos – entre o desejo e a realidade

Com o intuito de me aprofundar ainda mais sobre o impacto e as necessidades sentidas pelos entrevistados/as em relação a formação de educadores/as em direitos humanos, lhes perguntei (n.15): Como seria

¹⁵⁸ Tecendo a Cidadania” (publicação referência sobre a temática, elaborado pela equipe de educadores/as).

uma formação em EDH ideal? Quais concepções pedagógicas e estratégias metodológicas deveriam fazer parte desta proposta?

Na grande maioria das respostas a referencia a metodologia de trabalho da NOVAMERICA é a mais presente novamente. Os entrevistados/as julgam o trabalho da ONG muito inspirador e prático para adaptar em suas realidades de trabalho. Muitos também afirmaram que só conhecem esse tipo de trabalho voltado para a EDH.

Um grupo se aprofundou mais em como essa formação seria e portanto destacou as seguintes dimensões: o uso de uma metodologia participativa que enfoque a relação ação-reflexão-ação e as oficinas pedagógicas como estratégia principal, especialmente pela presença dos momentos: sensibilização e debate (grupos de trabalho e plenária). O primeiro cria uma aproximação a temas geralmente polêmicos no formato de músicas, vídeos e outras linguagens e o segundo enfatiza a capacidade educativa que o diálogo proporciona na troca de conhecimentos e impressões com o *outro*. Vejamos os depoimentos neste sentido:

“Eu acho que eu trabalharia no formato mesmo de oficina pedagógica, porque o professor ali discute a teoria mas ele também participa, ele escreve, produz e depois pode levar aquilo para a prática, na sala de aula com os alunos e trazer de volta, naquele movimento: ação-reflexão-nova ação. O que se originou das discussões com os alunos? Como os professores e alunos saíram depois das oficinas realizadas? Quais as mudanças provocadas? Eu acho que isso vai trazendo muito mais modificação do pensamento dessas pessoas”. (*Alessandra*)

“Eu gostei muito da proposta das oficinas – do curso - que forma o professor/a pra ele ser multiplicador! Porque a gente consegue perceber um passo a passo, uma metodologia mesmo pra poder replicar.” (*Isabela*)

“A questão do debate é muito interessante. Porque você acaba tendo que ouvir o outro. E a visão do outro é muito diferente da sua, então como a gente confronta isso? Pra mim lá na NOVAMERICA foi o que mais me deu argumento e conhecimento de causa”. (*Júlia*)

Um segundo grupo de entrevistados/as incidiu mais na questão do local/território onde essa formação deveria acontecer. Os elementos destacados foram: na educação básica, no cotidiano escolar em geral e na relação entre todos os seus atores sociais.

“Eu acho que a gente já se forma enquanto sujeito, na educação básica, então eu acho que isso deve ser despertado na educação básica, de uma

maneira que não seja etnocêntrica, aí você já começa a trabalhar o olhar pra diferença naquela criança e aí ela vai crescendo e questionando. [...] Mas não é só a leitura, precisa do espaço da troca, do diálogo e isso foi muito bom no curso!” (*Beatriz*)

“Porque o educador em direitos humanos não é só o professor, o orientador... são todos que trabalham na escola... todos... Então eu acho que esse grupo de apoio, que não se especializa, eles ficam muito a mercê... as vezes eles/elas (*inspetores de turno, merendeiras, equipe da limpeza*) não se sentem dentro do processo educacional. De repente eu acho que é você pensar numa forma de educação em direitos humanos, não só professores e especialistas, mas são esses grupos de apoios porque ele é tão educador quanto... Esse grupo está todo dia!” (*Vanessa*)

A universidade e especificamente a formação de professores também foram apontadas como locais para essa formação. A justificativa geral foi porque esses profissionais chegam aos locais de atuação muito despreparados e sem que em nenhum momento anterior questionassem seus próprios preconceitos, violações de direitos sofridas ou realizadas por eles/elas, seu papel enquanto cidadão/ã. Mais uma vez a sensibilização e o conhecimento teórico são destacados na busca pela mudança de mentalidades, atitudes e valores na construção de uma cultura em direitos humanos.

“Eu penso assim, toda a ação continuada e permanente é válida. Mas eu penso na inicial e assim na universidade. [...] infelizmente parece que entra como mais uma eletiva, ou seja, só quem tiver o entender, quem tiver afim e puder no horário que é proposto! Eu acho que precisa investir mais nas universidades, nos cursos normais, na formação de professores...” (*Ana*)

“[...] tem que estar presente. Principalmente nos curso de pedagogia e das formações/ licenciaturas. Já que a maioria que vai sair dali, vai para a sala de aula. Tem que ter esse olhar a mais, aprofundado dessas relações humanas, dentro de direitos humanos”. (*Alessandra*)

“Eu gostei muito do formato do curso (*da NOVAMERICA*). Não sei se dá pra fazer com todo mundo, mas é assim que eu vou tentar investir e formar os professores através desses projetos, dessas oficinas para tentar formar valores, mas pra tentar formar valores a gente tem que sensibilizar, porque se não tiver sensibilização o cara só vai aprender teoria. Ah, legal eu sei tudo de direitos humanos... Sabe mas não sente! Se você não sente, pode até ser um ótimo teórico, vai contribuir muito para a educação mas e para a humanidade? Então tem que ter um pouco mais... pro mundo!” (*Lucas*)

6.4.3 “Na faculdade de educação você vê um monte de gente que dá aulas péssimas mas se a gente tiver a sorte de ter um professor/a de EDH que motive seus alunos/as, vai ser algo bacana...” **Currículo em EDH: no universo da escola e no ensino superior**

Portanto com o intuito em materializar essa formação, os participantes foram convidados a refletir sobre (pergunta n.16): “*Você seria favorável à introdução da temática da educação em direitos humanos no currículo formal, nos conteúdos e livros didáticos das escolas?* Essa foi a pergunta onde houveram as maiores discrepâncias no grupo de entrevistados/as. (8) entrevistados/as estão mais inclinados a não ter uma disciplina no currículo escolar e (6) afirmaram que gostariam.

Um grupo foi mais taxativo ao responder que sim ou não nas escolas, apresentando suas justificativas. A outra parte dos participantes relacionou mais diretamente a necessidade do currículo em EDH na universidade.

“Não concordo em colocar matéria no ensino fundamental e no médio. Porque seria igual sociologia, professor de outras áreas dando o curso, que não sabem, não conhecem [...] Imagina, se todo professor, saísse com essa formação (*em direitos humanos*) ele no dia a dia estaria trabalhando isso. [...] então se você consegue inserir esses temas através de outras disciplinas: matemática, história... eu acho que é uma boa ideia”. (*Mateus*)

“Não sei, não pensei profundamente sobre isso não, mas eu acho que a disciplina destacaria pontos fundamentais do tema para ser trabalhado e na transversalidade ele “passa”, eu acho que não haveria aprofundamento. [...]tem que ter e trazer à tona isso nos livros didáticos. Está faltando isso, que isso viesse à tona ali no contexto escolar através desse material. Que é material de apoio do professor, que o aluno utiliza [...]”. (*Alessandra*)

“Com certeza. Sem sombra de dúvidas... seria maravilhoso... fazer com que a nossa criança pensasse desde muito cedo o que são direitos humanos..... quais são os seus direitos e quais são os seus deveres... que uma coisa não está dissociada da outra... [...] embora eu acho que a gente não deve ficar presa numa camisa de força porque a grade curricular não deve ser uma camisa de força, né?” (*Tháís*)

“Formal não acho. Eu acho que a gente engessa. Como aconteceu com outras disciplinas que se perderam. Eu acho que pensar como um componente curricular, que na verdade já está, quando você pensa nos temas transversais quando há muito tempo atrás já se pensou nisso. Eu acho que é a tradução disso que as pessoas não entendem. Como é que se trabalha ética, pluralidade cultural, sexualidade, isso já está previsto!” (*Ana*)

“Não porque os professores não tem formação disso! Quem tem formação é quem procura e é muito difícil eles procurarem uma formação continuada. Então, como essa temática traz várias nuances, vários temas polêmicos e as pessoas não gostam de debater, não tem conhecimento e acabam caindo no senso comum. Eu acho que primeiro é na formação de professores e depois na formação dos alunos/as”. (*Júlia*)

“Acho que sim, mas deveria se pensar muito em qual seria o objetivo dessa proposta. Eu fico um pouco preocupada em quem é a pessoa que estará mediando essa conversa. Não é nem tanto o material ou o texto mas sim com quem faz isso!” (*Isabela*)

Dessa maneira, os elementos apontados pelos participantes para a justificativa da presença ou ausência de uma disciplina e/ou currículo voltado para a EDH na escola foram: a transversalidade (percebida como possibilidade de trabalho e também de forma passiva- quando assume um caráter de escolha em se trabalhar ou não com a questão), a interdisciplinaridade foi ressaltada como um guia no trabalho em EDH nas escolas e em relação ao material a ser trabalhado foi destacada a importância do livro didático inserido neste contexto. Contudo (3) entrevistadas ressaltaram certa preocupação com o profissional responsável por essa discussão na escola.

Entretanto, mais uma vez a responsabilidade em formar educadores/as em direitos humanos recai no ensino superior. Segundo os entrevistados/as é esse o espaço da centralidade que o tema exige e de onde deveriam partir as ações para a escola. A formação continuada promovida por ONGs e outras instituições é muito importante mas a obrigatoriedade deveria ser iniciada nas faculdades de educação.

“Fundamental. São pessoas que estão cursando as faculdades? Não são seres humanos? Não são sujeitos? Porque não refletir sobre isso? Então em todas, indistintamente... em todas as universidades, em todas as áreas deveria se ter uma cadeira em direitos humanos...” (*Thaís*)

“Eu acho que seria assim, essencial você ter essa ideia...aí sim uma disciplina, é a formação do educador... disciplina educadores em direitos humanos [...] Eu acho que teria que ser obrigatório se formar quanto educador... porque a gente sem muita falta disso... ainda mais agora no ensino cada vez mais a distancia, no ensino em que você não consegue trabalhar o outro, o convívio, o contato...” (*Vanessa*)

6.4.4 “Pra mim, o movimento social ajuda a construir a educação e a educação ajuda a construir a sociedade e volta para o movimento social”

– Temas e questões relacionadas a EDH

Pensando nessa formação nos dois espaços, segundo a resposta de cada entrevistado/a, lhe foi perguntado (também n.16): *Quais seriam os temas tratados como prioritários?*, meu objetivo era mais uma vez

compreender quais discussões relacionadas a EDH esses educadores/as sentiam falta em suas práticas nos distintos espaços de atuação (secretarias municipais de educação, escola, universidade e ONGs) e formações iniciais e continuadas. Todos/as as respostas trazem a tona as diferenças culturais nos mais diversos contextos - cidadania, interdisciplinaridade, preconceito, dentre outros...

É interessante ressaltar que em nenhum momento da entrevista, nenhum dos participantes citou o termo “diversidade cultural”, isso é um dado que aponta já a problematização do próprio conceito, identificado como diferença que abrange uma discussão de cunho mais político.

Outro ponto importante é que a diferença cultural aparece como um dos temas e não substituição, a serem trabalhados na formação em EDH, ou seja, há uma proposta/necessidade de diálogo entre interculturalidade e direitos humanos.

Neste sentido, a cidadania, o empoderamento de identidades culturais, a tolerância, a dignidade humana, são trabalhadas desde uma perspectiva crítica de direitos humanos. Os trechos abaixo trazem exemplos desta articulação e dos papéis dos movimentos sociais e da escola como *locus* dessa proposta educativa.

“Inicialmente aprender a trabalhar com o diferente, reconhecer que o outro é diferente... que você tem que lidar com ele da melhor maneira possível. [...]tem que ser respeitado nas suas diferenças... acho que é fundamental... Diferença de tudo: de cor, de gosto, de crença... de tudo.... Então pegar essas questões pra trabalhar dentro dos direitos humanos... A escola, esse local, que trabalhasse essas diferenças... eu daria prioridade pra trabalhar isso... esse respeito pelo outro”. (Thaís)

“Respeito as diferenças tem que ser tema... [...] mas aí eu não estou entrando só na questão do respeito as diferenças porque as vezes você respeita, mas você... não quer conviver! [...]Tem que acontecer na escola... Quando eu falo de diferença, eu falo de questão de gênero, eu falo de tanta coisa que eu acho que já abrange tudo isso aí. E na escola eu percebo muito quando eu falo da necessidade de respeito não só professor-aluno, mas comunidade... você saber receber um pai ou uma mãe que chega na escola, com uma cultura totalmente da sua [...] Se a escola conseguisse isso aí já seria muita coisa”. (Lúcia)

“[...] Por que são esses os debates que estão mais sendo falados: o feminismo, o movimento LGBT, o movimento negro, os movimentos de tolerância religiosa. Então eles são as bases pra gente pensar as diferenças. Acho que é um pouco dessa relação entre movimento social, educação e sociedade. Então como esses movimentos estão fortes, esses seriam os tópicos principais [...] Claro que com espaços para introduzir novos...”(Lucas)

6.4.5 “é a gente lidar com as outras pessoas mais pelo âmbito da diferença do que pela ideia de que nós todos somos seres humanos”...

Universalidade dos direitos humanos e as diferenças culturais

Afim de explorar um pouco mais as proposições feitas pelos entrevistados/as acima, lhes foi perguntado (n.18 e19): Como você vê hoje a questão da universalidade dos direitos humanos e as diferenças culturais? Essas questões se manifestam no âmbito educacional em geral?

Duas maneiras de entender a universalidade são destacadas: o fato de sermos todos seres humanos e a igualdade na aplicabilidade da lei (que na teoria é igual para todos/as).

O viés de que todos somos iguais unicamente por sermos humanos encontra na diferença cultural um certo confronto. (3) entrevistadas abordam de maneiras diferentes esta dimensão abaixo:

“Por exemplo, o senso comum... quando você olha pra uma pessoa, você julga, a cor, a roupa os traços.. você não parte do ser humano. Então quando eu penso em formação de professores e jovens, o meu papel é tentar fazer com que eles entendam que essas diferenças não deveriam ser discriminadas ou colocadas em papéis inferior-superior. Pra mim é conflitivo porque eu não posso só falar: as pessoas precisam respeitar você por que você é ser humano. Só isso não responde! A cor dele tem uma história, o lugar que ele mora, sua linguagem também... Então vamos entender essas histórias e aí a partir do momento que eu me sinto pertencido, eu consigo lutar melhor contra os preconceitos, porque eu sei qual é a minha história(s) de lutas , de trajetórias! Então vai além só do ser humano”... *(Isabela)*

“Então eu acho que dentro disso tudo há muitas lutas. Nessas diferenças todas há lutas específicas dentro dos grupos, então falar desse direito universal... [...]são lutas que estão em agendas de grupos que buscam afirmar seus direitos ou reafirmá-los, então é um contexto bem complexo. São lutas diferenciadas para garantir talvez essa universalização dos direitos humanos”. *(Alessandra)*

“Até aonde a questão cultural vai? Quando que os direitos humanos não vai infringir a questão cultural? *(a entrevistada cita um exemplo sobre a mutilação de mulheres em um país africano)*. Tem que infringir, num sentido de dizer não, isso tá errado! Então até onde a gente coloca os direitos humanos em uma cultura que é extremamente radical? Como eu vou universalizar os direitos humanos se eu tenho *n* culturas, como comparar realidades tão diferentes? Então eu vejo mais como um mito!” *(Júlia)*

Sobre a universalidade de direitos, especialmente no contexto brasileiro onde a desigualdade predomina, (2) entrevistadas expressam suas posições abaixo:

“Quando por exemplo a gente pensa na questão legal, é igual? É igual..., todos somos iguais perante a lei, mas peraí, elas são aplicáveis de formas diferentes. Eu acho que a universalidade precisa ser, precisa existir. [...]A

grande dificuldade em trabalhar com direitos humanos está exatamente aí. Eu acho que as pessoas querem pensar padrões específicos para grupos específicos e forçar isso. Então um grupo pode e outro não” (Ana)

“[...] essa diferença nossa tem que ser respeitada... Agora quando você fala de direitos iguais pra todos pregado na lei fica meio complicado porque pra começar isso aí na prática não acontece... no nosso país igualdade entre as pessoas... a lei pra uns é de uma maneira pra outros é de outra maneira... [...]70% da população carcerária é de negros... aí você já vê a diferença. É porque os brancos são menos corruptos? Os brancos roubam menos? Os brancos infringem menos a lei? É que os brancos muitas vezes podem pagar advogados... então eles tem direitos que os outros não tem”... (Thaís)

Com relação ao papel da escola, principalmente na questão do direito e respeito as diferenças culturais, o principal argumento é que este tema está presente no cotidiano escolar, mas não é problematizado e tratado com seriedade. Ao contrário, ou finge-se que não existe, ou é ridicularizado e “posto de lado”. As razões para que isso aconteça são a falta de sensibilização e formação específica para todos os profissionais da educação que trabalham no ambiente escolar.

“A escola foi criada para não lidar com a diferença e sim com a igualdade [...] só quando há algum problema porque senão a gente finge que ela não existe... E ela claro que existe! Obviamente a escola tem uniformizado um pouco menos, porque as pessoas estão tendo um pouco mais de oportunidade de entender, ver diferentes coisas, por conta da internet, das redes sociais ... claro, temos que ver as fontes, mas as pessoas não estão deixando se levar mais com tanta facilidade”.... (Júlia)

“Passa pela escola mas não é tratada como deveria. Fica no superficial e muito disso é porque os professores não são formados pra aprofundar essas conversas. Todos: professor, coordenação pedagógica, diretores... Falta repertório pra eu conseguir dar conta da maneira como deveria ser. E o que isso aponta? As universidades em geral e as licenciaturas estão trazendo isso? Então vai mais do ímpeto desse profissional, das características dele, de correr atrás!” (Isabela)

“Lá o professor principalmente... A gente que lida com o professor, quantas situações que o professor leva pra orientação educacional que você está vendo ali que o problema está com ele não está com a criança, é uma resistência dele... Então eu acho que esse professor tem que ser muito bem trabalhado [...] tem que ter uma discussão intensa a respeito disso”. (Lúcia)

“Os alunos que o juiz manda matricular (*menores infratores*) que já tem outras questões e são colocados naquele contexto, ela (*inspetora de turno*) disse: eu quero saber quando esses “elementos” serão retirados da escola. Ela também se referiu aos homossexuais como um “elemento” que não tinha o direito de estar naquele espaço. E ele tem, é um direito dele. Todos nós temos direito à educação seja qual for a condição daquela pessoa. Então essa tensão de manifesta até mesmo de uma forma agressiva. [...] Então isso aparece com muita força no contexto educacional. Justamente porque a gente ainda não consegue olhar para além das aparências, entender o porquê daquilo e o porquê que a gente tem que acolher aquele sujeito, já que é um direito dele. Reconhecer esse direito, né?” (Alessandra)

“Ainda existe muito preconceito nas nossas escolas. Nossas dirigentes escolares, nossos gestores são muito preconceituosos ainda. Eu já vivenciei situações lá na escola da mãe de aluno morar com outra mulher e as professoras discriminarem quando a mãe vai a escola... isso ainda existe muito. [...] essas questões culturais são muito sérias ainda... e isso aí na formação de direitos humanos te faz ver de outra forma, né.. te faz enxergar...”. (Thaís)

Estes depoimentos encontram diálogo em Candau (2013) onde a autora ressalta que a educação em direitos humanos historicamente se desenvolveu tendo como referência básica a perspectiva da modernidade no tratamento dos direitos humanos privilegiando assim, as afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade. As questões referidas às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais não são focalizadas ou o são de modo secundário e pouco aprofundado.

Em relação a escola, (Ferreiro, 2001 *apud* Candau, 2013) destaca que a tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

Através das falas dos entrevistados/as, mais uma vez, a questão da formação de educadores/as em direitos humanos articulada as diferenças culturais, é defendida como essencial nas práticas educativas destes profissionais. Os trechos destacados deixam claro que os profissionais da educação estão frequentemente despreparados para lidar com estas situações e manifestavam insegurança, perplexidade e preconceito.

6.4.6 “Que a gente tenha a cada dia mais formadores em DH, educadores em DH pra que a gente tenha uma outra visão de escola”...

Expectativas em relação ao futuro da EDH

Ao procurar compreender mais uma vez como estes educadores/as se percebem dentro da EDH, em suas práticas profissionais e pessoais, e também afim de perceber quais seriam suas identificações e compromissos com esta perspectiva educativa no futuro (pergunta n.17), os mesmo foram

motivados a refletir sobre suas expectativas em relação a mesma. Alguns depoimentos ilustram esses sentimentos:

“Eu tento conciliar muito essas duas coisas: teoria e prática. A cada dia eu busco ser mais coerente em tudo que eu faço, falo, assumo com a vida, com as coisa a minha volta. Então eu tenho buscado muito essa coerência tanto profissional como pessoal tendo a ética como guia para estabelecer relações seguras e sinceras”. (Alessandra)

“Eu acho que é combater! Direitos humanos pra mim que fiz o curso, é combater preconceito. [...] de você conseguir exemplificar e abrir um pouco a visão de que nem sempre o que a família diz é verdade, nem sempre que o que está na televisão é de verdade, vamos ter o conhecimento, vamos entender como o outro se sente. E debater e chegar até um ponto que eu tenho respeito independente de quem você seja!” (Júlia)

A justiça social, a busca pelo conhecimento que combate violações de direitos e preconceitos e principalmente uma escola que consiga atender de forma coerente, as necessidades cognitivas, emocionais de seus estudantes e profissionais mas que sobretudo de fato cumpra sua função social, constituem as principais expectativas sobre o futuro da EDH na visão dos/as entrevistados/as:

“Eu espero que ela (a EDH) se expanda, se expanda muito.. [...] pra que a gente tenha uma outra perspectiva de sociedade que não é essa que a gente tem aí, pra que a gente tenha profissionais que consigam respeitar os seus pares...[...] que a gente saiba que na sociedade tem lugar pra todos, pra que a gente possa ter uma sociedade mais justa, menos individualista, mais fraterna... eu acho que direitos humanos é tudo isso, vai nos dar tudo isso”... (Thaís)

“Mudar as políticas curriculares. Quando é abordado um tema, é um tema transversal. Então já esta a margem, eu considero assim. Se eu acho que no currículo mínimo, a gente prioriza os conteúdos, porque é exigido no mercado de trabalho, porque é essencial na formação do sujeito... Mas as outras partes relacionadas a reflexão crítica, a formação do cidadão de uma forma humanitária, fica de lado, sempre. E isso é o que eu sinto falta. Sair de uma formação de direitos humanos e vejo que tudo que é implementado na escola não é em prol dos direitos humanos. É implementado de cima pra baixo, não é negociado com quem tá lá no dia-a-dia.” (Beatriz)

6.5. Relação entre Estado e Educação em Direitos Humanos – políticas públicas

O quinto e último bloco de perguntas está relacionado ao objetivo da pesquisa: *Identificar as necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação.* Elementos como o papel do Estado e a relevância de políticas públicas relacionadas a EDH foram focalizados.

6.5.1. “Conheço, mas assim, relacionar elas no nosso dia a dia não é tão fácil” - Políticas públicas em EDH

As políticas públicas em EDH¹⁵⁹, apresentadas no marco teórico desta pesquisa, foram identificadas por somente (2) entrevistadas. No entanto, isso pode ser explicado por dois fatores. O primeiro é o desconhecimento sobre as iniciativas do governo federal nessa perspectiva e a ideia de políticas públicas mais relacionada as leis e decretos. É positivo o fato de (5) entrevistadas relacionarem as políticas de ação afirmativas aos direitos humanos já que mais uma vez expressa a visão da grande maioria dos participantes que as questões de diferenças culturais, o empoderamento de identidades historicamente marginalizadas, não podem ser isoladas e devem fazer parte da formação em EDH. Os trechos abaixo sintetizam as relações entre Estado e EDH sob a perspectiva dos entrevistados/as:

“A gente tem ferramenta para trabalhar. Com propostas de ações federais contundentes. Eu vejo avanços, porque por exemplo hoje a gente já tem legislações municipais por exemplo, apesar de serem resoluções e não terem aquela força de um decreto, que garantem a questão da gestão democrática na unidade escolar. Então eu acho que com isso você redimensiona. Mesmo não sendo políticas específicas em direitos humanos são nessas ações que você encontra “brechas” e vai ocupando um lugar que é nosso. [...] Chegou um material para gente de 2013 de Brasília, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ... Eu conheço o Plano Nacional também”.
(Ana)

“Eu vejo ainda engatinhar, mas é melhor do que nada... porque antigamente a gente nem tinha uma ministra¹⁶⁰ que representasse, isso voltado para os direitos humanos... Eu acho que o governo dentro das políticas afirmativas, tem algumas que foram interessantes... Há 20, 25 anos atrás a UERJ era um centro elitizado, só via brancos... hoje você entra na UERJ você vê muita gente negra... eu acho isso fabuloso... é dar oportunidade para essas camadas... de outra forma eles iam ficar sempre alijados porque eles estudaram em escolas que não dão muita condição... Então eu não sou contra a política de cotas, eu sou extremamente favorável porque eu acho que é assim... é um resgate que a gente está fazendo, é realmente uma dívida que a gente tem com a população negra que tem que ser paga”.
(Thaís)

Sobre a distância entre teoria e realidade nas políticas públicas para este âmbito educativo, as entrevistadas destacam a falta de objetividade

¹⁵⁹ Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

¹⁶⁰ Ministra Maria do Rosário (2011-2014) durante o governo de Dilma Rouseff.

principalmente relacionada ao material didático distribuído nas escolas, o que muitas vezes gera uma folclorização dos temas. Também, segundo as educadoras, esses documentos não indicam como os direitos humanos poderiam ser trabalhados em uma perspectiva mais questionadora e assim, mais crítica. Igualmente as relações de poder dentro das secretarias municipais de educação foram apontadas por (1) entrevistada como um elemento que pode favorecer ou desfavorecer o trabalho de acordo com os interesses envolvidos.

“Existe leis pra africanidade) que agora vem no currículo da escola... então conhecer, conheço, mas assim relacionar elas no nosso dia a dia não é tão fácil. [...] mas a lei ainda está muito longe da realidade... a gente tem muitos casos de que assim... só a lei não basta, é necessário a cultura mesmo... mas ela ainda não atende a nossa realidade”... (Claudia)

“Eu sinto no dia-a-dia que você não tem material proposto pelos governos de vários âmbitos pra trabalhar efetivamente de acordo com a faixa etária dos alunos. Quando chega, é de forma eventual ... O ano passado chegaram 5 livros pra trabalhar a questão do negro no dia da consciência negra: capoeira, culinária, ... ou seja, folclorizando de novo... E também com o índio... ah, mas só tem esse espaço no calendário escolar... claro, porque você só dá esse espaço! E se o governo não manda ou se não está no livro didático, eu também não vou procurar (sobre o discurso da maioria dos professores/as) porque não tem proposta pedagógica que esteja trazendo isso pra sala de aula”. (Beatriz)

“Tem o esforço das universidades, os cursos de extensão... então eu acho que a academia precisa sair um pouco mais de casa... Tem alguns documentos no site do MEC, das secretarias... que apontam pra cidadania... mas sempre mostram que tem que ser conversado, indica, mas não aprofunda. Não diz o como...”. (Isabela)

6.6. Educadores/as em direitos humanos... sua formação, atitudes e necessidades: resultados parciais

Este capítulo apresentou os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os participantes da formação promovida pela ONG NOVAMERICA. Os resultados parciais e sua sistematização devem ser compreendidos através da relação entre as três unidades de análise e seus elementos-chaves, aqui organizados separadamente, e que guiaram esse momento da pesquisa. A figura a seguir expressa essa relação.

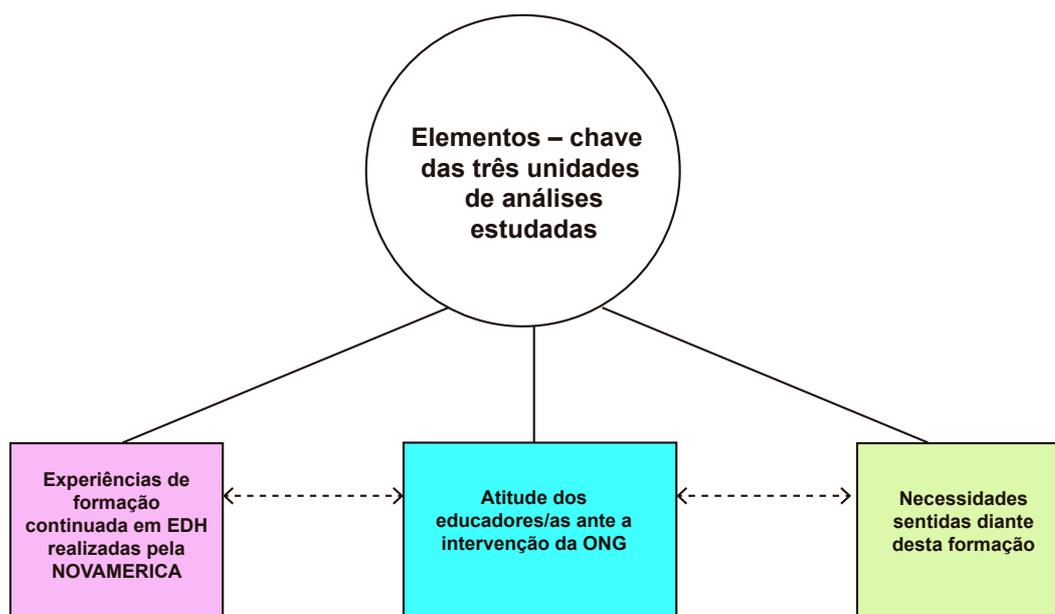


Figura 14: Elementos – chave identificados nos discursos dos entrevistados/as

6.6.1. Experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA: aspectos-fundamentais desta proposta de formação em EDH

Através da formação continuada em EDH promovida pela ONG NOVAMERICA, os/as educadores/as identificaram ser essencial **refletir sobre o lugar que os direitos humanos ocupam em suas trajetórias pessoais e profissionais**. Neste sentido, os/as mesmos/as experienciam que, a construção da noção de direitos humanos, passa por um processo interno de apropriações e tomada de consciência. Neste processo, tanto a conjuntura familiar, como as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, representam espaços que indicam a presença e/ou ausência dos direitos humanos em suas vidas. Assim, a **auto-percepção sobre a ideia de direitos humanos**, foi apontada pelos educadores/as como um **aspecto crucial** presente nas experiências de **formação continuada desenvolvidas pela NOVAMERICA**. Como vimos anteriormente, através dos depoimentos, foi possível constatar que para os/as entrevistados/as a noção de direitos humanos baseia-se no potencial que os mesmos possuem em carregar e traduzir na realidade uma utopia. Segundo os

mesmos essa noção deve partir do entendimento e da **conscientização** da tríplice: **dignidade humana, justiça social e legitimação das diferenças culturais.**

Igualmente, a **busca em compreender o significado da noção de direitos humanos presente na sociedade em geral**, é outro elemento – chave na formação continuada de educadores/as em direitos humanos. Esse entendimento foi destacado pelos/as educadores/as como indispensável já que a percepção sobre os direitos humanos presente na sociedade brasileira ainda é muito marcada por todo o processo histórico de negação, violação e luta dos mesmos. As consequências identificadas pelos entrevistados/as foram a não valorização, o desconhecimento e a superficialidade, por parte da sociedade em geral, conferindo um caráter de discurso vazio aos direitos humanos. Daí a importância, reforçada nos depoimentos, no desenvolvimento de práticas educativas que ajudem a fortalecer a cultura política necessária para materializar os direitos humanos através de uma cidadania ativa por parte dos/as brasileiros/as.

Um terceiro elemento-chave da experiência de formação continuada em EDH promovida pela NOVAMERICA, identificado nas falas dos educadores/as, diz respeito ao **processo educativo contínuo e sistemático** desenvolvido pela ONG. Construído desde uma perspectiva pedagógica crítica, problematizadora e com estratégias participativas (presenciais e de apoio) bem definidas, esta formação foi descrita como essencial para a tomada de consciência por parte dos entrevistados/as enquanto **sujeito de direitos** e agentes multiplicadores. Neste sentido, o **papel do mediador/a** (educador-educando membro da equipe da ONG) foi apontado como essencial, já que é através deste profissional que a sensibilização, o aprofundamento e o compromisso com a temática se estabelece. Aliada as **experiências pessoais** dos educadores/as nesta trajetória, a formação em EDH promovida pela NOVAMERICA, permitiu o aprofundamento, os questionamentos e o **empoderamento** enquanto grupo e indivíduo neste sentido. Os **conhecimentos teóricos** (saber docente em EDH) foram mencionados como um meio indispensável para resignificar seu papel enquanto educador/a e cidadão/ã sendo assinalado

por eles/as como essencial para uma efetiva mudança de prática pedagógica e mentalidades.

Outro conceito-chave relacionado as experiências de formação em EDH diz respeito aos **desafios e conquistas** nesta caminhada. Conforme foi anteriormente descrito, as principais dificuldades nos ambientes familiares e profissionais estão relacionadas às: diferenças culturais, as relações de poder presentes no cotidiano escolar e sobre a própria violação de direitos que o/a professor/a e profissionais da educação sofrem diariamente. As conquistas, tem relação direta com a **formação** promovida pela **ONG** que, na visão dos entrevistados/as, é a responsável por grande parte das **mudanças nos ambientes pessoais e profissionais** que os educadores/as vivem.

Por fim, o **compromisso** com a temática que o educador/a constrói ao longo do tempo, foi identificado como um elemento essencial na experiência de formação em EDH. Os/as entrevistados/as salientaram que o compromisso com esta **perspectiva crítica de educação** vai muito além de momentos pontuais, quase folclóricos. Exige **formação específica, espaços de vivência** (sendo a **escola** várias vezes apontada como o lócus deste processo), **coerência**, e o **questionamento** construtivo e reflexivo sobre seus papéis enquanto cidadãos/ãs, educadores/as e seres humanos.

Todos os/as entrevistados/as enfatizaram que o processo formativo desenvolvido pela **NOVAMERICA**, ao trabalhar a perspectiva histórica dos direitos humanos, **problematiza** as representações dos mesmos na sociedade fazendo com que o educador/a questione a sua própria visão de direitos humanos. Portanto, concluímos que é nesse **confronto entre** a ideia de direitos humanos difundida no **senso comum** e a **reflexão** dos educadores/as a partir da **proposta de formação**¹⁶¹ que a instituição desenvolve, encontramos o ponto de partida de onde estes educadores/as conseguem desenvolver suas **práticas pedagógicas** orientadas a combater os **desafios** oriundos da cultura de violação de direitos ainda presente na sociedade brasileira.

¹⁶¹ Com base em sua concepção pedagógica e metodológica, que foram detalhadas no capítulo anterior.

Apresentamos abaixo a figura que demonstra as interrelações entre essa unidade de análise e seus elementos-chaves:

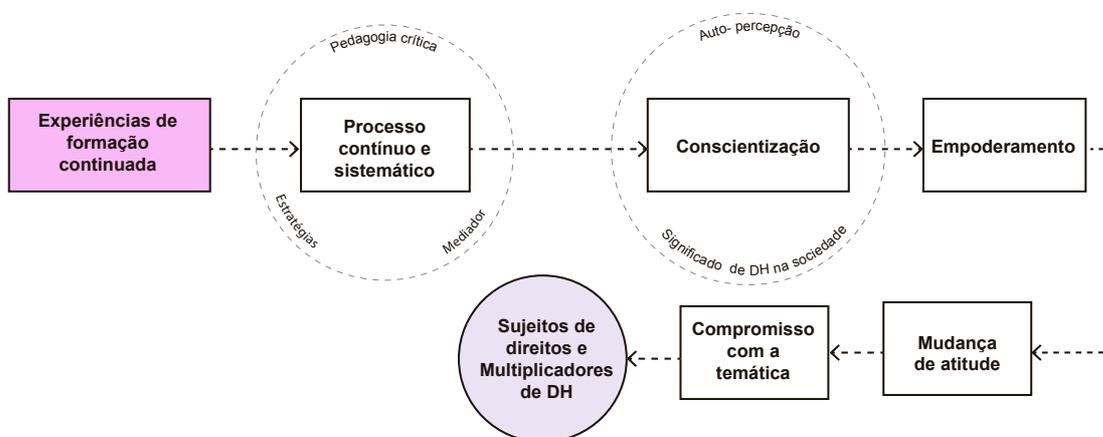


Figura 15: Experiências de formação continuada em EDH realizadas pela NOVAMERICA

6.6.2. Atitudes dos profissionais de educação em relação a intervenção promovida pela ONG: elementos-chave e seus impactos nas práticas profissionais e pessoais dos educadores/as

No decorrer das entrevistas foi ficando claro que durante a formação em educação em direitos humanos promovida pela ONG NOVAMERICA, os profissionais passam por um intenso processo onde a **identidade** desse/a educador/a começa a “tomar forma”. Um elemento-chave neste sentido é a **postura ética e política** assumida pelos entrevistados/as e as características que a compreendem. Assim, foram ressaltadas pelos participantes **atitudes** como: a **autorreflexão** em relação a valores e práticas docentes, a busca pelo **equilíbrio entre teoria e prática**, **empatia** para com todos/as e **perseverança** em seus ideais.

Também vimos através dos depoimentos, que esta **identidade docente** é construída junto aos conhecimentos teóricos (**saber docente**) e aos espaços de vivências (**dimensões da experiência**), essenciais aos processos formativos nesta perspectiva e que fazem com que os/as educadores **se reconheçam e reconheçam os outros** como **sujeitos de direitos**. Neste sentido, **a intervenção educativa realizada pela ONG NOVAMERICA**, é vista como um elemento-chave na construção da

identidade do educador/a em direitos humanos. Sua **metodologia de trabalho** e **estratégias** permitem que a instituição realize suas ações formativas e que possua uma importante **função social** nas práticas profissionais e pessoais dos entrevistados/as. Portanto, o principal **impacto** sentido pelos educadores/as nesta caminhada foi relacionado ao **“descortinar da realidade”**, a uma formação que vai além da sensibilização e da informação e que estimula o desenvolvimento de ações que permitem mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que delas participam.

Do mesmo modo, de acordo com os mesmos, problematizar a **tensão entre igualdade e diferença**, é uma atitude pessoal e profissional indispensável no que diz respeito a educação em direitos humanos. Neste sentido, a formação continuada em EDH promovida pela instituição foi identificada pelos entrevistados/as como uma ação que vai **além da sensibilização** (extremamente importante para o despertar da consciência crítica) e que procura **articular a discussão entre os direitos da igualdade com os direitos da diferença**. Portanto, a dimensão da experiência como algo que se **aprende mas acima de tudo se vivencia**, é um elemento-chave do impacto da intervenção educativa nas práticas destes/as educadores/as. Para tanto os participantes afirmaram ser essencial ir além da “aceitação” e estar verdadeiramente disposto/a ao convívio, a uma real **inter-relação** com todos os **desafios e ganhos** que esta possui. Neste sentido, atitudes como **respeito** e **diálogo**, são apontados pelos participantes como fundamentais para que ocorram processos de **mudanças de mentalidades**, centrais na tensão entre igualdade e diferença presente tanto na sociedade em geral como no cotidiano escolar.

Outro impacto realizado pela intervenção da NOVAMERICA diz respeito a forma como os/as entrevistadas/os passam a se reconhecer. Através da **ação-reflexão-ação** proposta pela ONG, o/a educador/a entende ser um **sujeito de direitos (individuais e coletivos)** que repensa sua prática e assume a **função política do ato de educar**.

Assim, os participantes são levados a compreender seu papel de educadores/as como **mediadores** que possuem uma **neutralidade ativa** nas **ações educativas**. Ou seja, o **educador/a em direitos humanos** vai construindo durante seu processo de formação, o papel de mediador/a cabendo a ele/ela **guiar o conflito positivo** inerente a todo processo educativo que ser quer e entende como problematizador da realidade social. Portanto o **desenvolvimento** da **capacidade argumentativa** (o potencial educativo do diálogo), a auto-estima fortalecida (**empoderamento**), e o **conhecimento teórico** também são aspectos apontados pelos entrevistados/as como mais um resultado do impacto das intervenções educativas realizadas pela NOVAMERICA.

Outro elemento destacado pelos entrevistados/as foi a **dimensão afetiva** presente neste processo, que é fundamental para as transformações pessoais que a construção dessa identidade docente exige. Assim, outro impacto na vida pessoal e profissional sentido pelos participantes, diz respeito aos **significados do educar em direitos humanos** apreendidos através da proposta de formação da NOVAMERICA. Como foi descrito ao longo do capítulo, uma parte dos entrevistados defende que a **dimensão ética da EDH** diz respeito a orientar o indivíduo/grupo em questão, a reconhecer-se como um ser humano com dignidade e direitos. Portanto para estes educadores/as, **empatia, garantia de direitos e inclusão** são essenciais. No entanto, uma outra grande parte dos participantes afirmou que não basta apenas descobrir-se como ser humano, sujeito de direitos. Essa realidade exige também o **reconhecimento do outro/a**, a partir da alteridade.

Por fim todos/as os/as entrevistados/as foram taxativos ao afirmarem que a **formação continuada em EDH** promovida pela NOVAMERICA, que coloca como *lócus* principal a **escola**, impacta o **cotidiano escolar** ao proporcionar aos educadores/as **subsídios de trabalho** afim de enfrentar as **dificuldades** inerentes a esse processo, tais como: a falta de apoio da comunidade escolar (docentes, discentes, familiares...) e o questionamento de sua própria visão de mundo (construída permanentemente nas relações sociais que estabelecem – família, amigos/as...).

A seguir a figura que sintetiza os elementos-chave desta unidade de análise e suas especificidades:

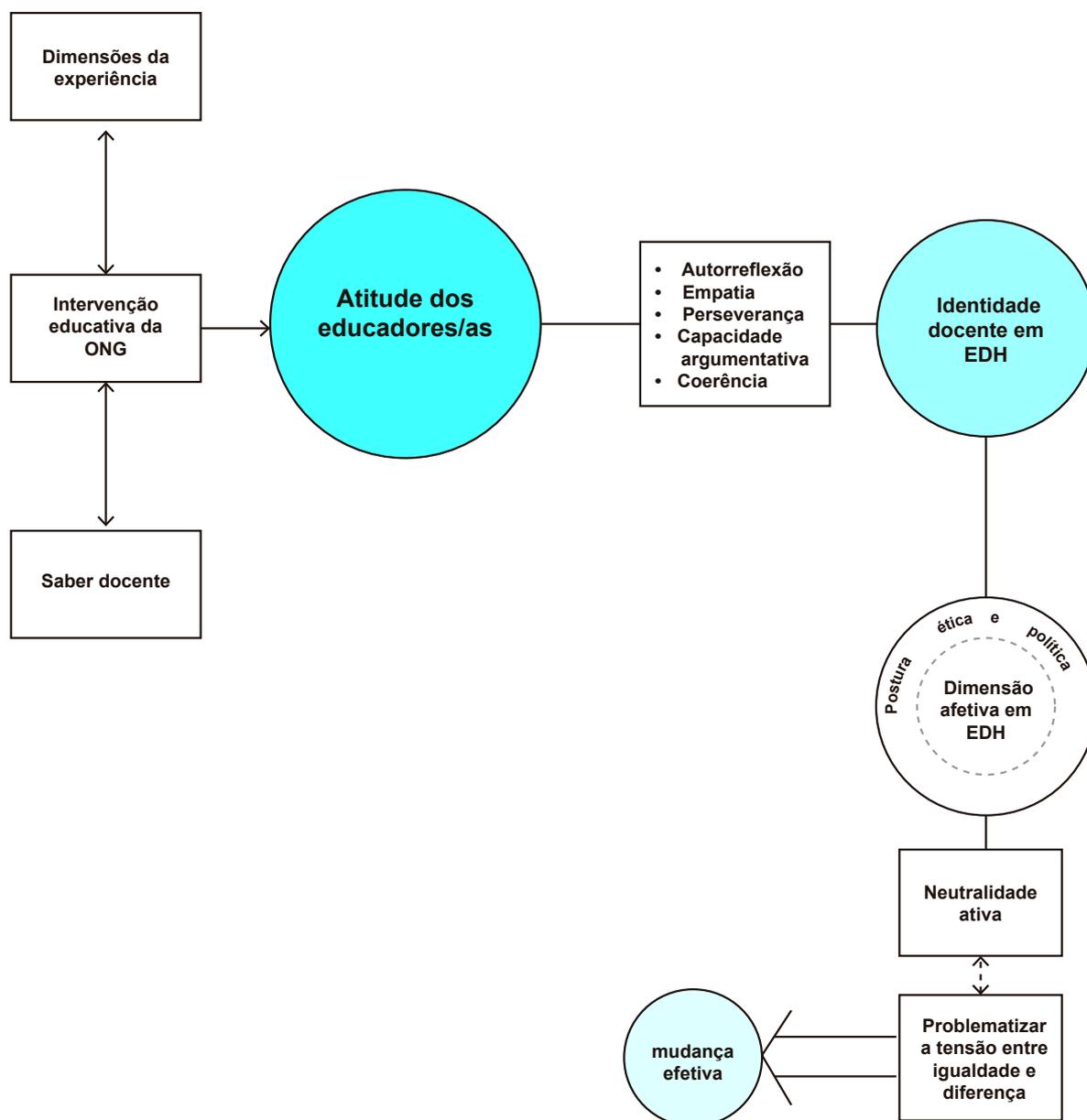


Figura 16: Atitude dos educadores/as ante a intervenção da ONG

6.6.3. Necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação: implicações e desafios da proposta educativa em direitos humanos

Como descrevemos durante o capítulo, o último bloco de perguntas destinou-se a identificar as principais necessidades sentidas pelos educadores/as perante a formação em EDH. A primeira necessidade pontuada pelos mesmos, diz respeito a **formação inicial e continuada e aos espaços não-formais de educação**. A **ausência** da temática nestes espaços foi altamente ressaltada como um déficit na formação dos/as entrevistados/as. Os mesmos afirmam que ao se depararem com a complexidade do processo educativo, sobretudo no ambiente escolar, **a formação recebida no ensino superior não alcança os desafios encontrados na prática**. Assim, a importância da formação continuada e o potencial educativo de espaços não-formais de educação foi defendida por eles/as neste sentido.

Essa realidade implica sobretudo em relação, a formação no ensino superior e a grade curricular nesta perspectiva, na condição indispensável que essa seja uma **responsabilidade assumida pelas faculdades de educação** desde o início da formação destes educadores/as. A **grade curricular** deve não somente ser transversal e interdisciplinar mas também prever **disciplinas obrigatórias em EDH** neste sentido. Assim, segundo os entrevistados/as essa necessidade contém um desafio latente: **tornar central essa discussão na faculdade de educação e direcionar suas ações para a escola**. A realidade contida nos depoimentos dos profissionais nos diz que em geral os educadores/as chegam aos locais de atuação muito despreparados e sem que em nenhum momento anterior tenham questionado **seus próprios preconceitos, violações de direitos sofridas ou realizadas por eles/elas** e seu **papel enquanto cidadão/ã**. No entanto, para a maioria dos entrevistados não se deveria ter uma disciplina específica relacionada a EDH no âmbito escolar. Segundo os mesmos, **toda a comunidade escolar deve ter participação e desejo em vivenciar uma cultura de direitos humanos**. Esta prática portanto é de responsabilidade de todas as disciplinas e atividades no âmbito escolar.

No que diz respeito especificamente a **formação continuada** em EDH promovida por ONGs e outras instituições, os educadores/as afirmam que é muito importante, mas a obrigatoriedade também deveria ser iniciada nas faculdades de educação. Essa necessidade exige, segundo os/as mesmos/as, o uso de uma **metodologia participativa** que enfoque na **ação-reflexão-ação** na educação básica, no cotidiano escolar em geral e na relação entre todos os seus atores sociais (docentes, discentes, famílias, comunidade em torno...). Neste sentido, mais uma vez, a **metodologia de trabalho da NOVAMERICA** é identificada como inspiradora para adaptar em suas realidades de trabalho.

Sobre a necessidade da **formação em EDH em espaços não formais de educação**, foram considerados significativos: cursos *on line*, museus e espaços culturais, ONGs, os meios de comunicação em geral e as redes sociais em particular e o ambiente familiar. Portanto, novamente o **potencial educativo do cotidiano**, foi ressaltado pelos participantes que afirmam ser fundamental problematizar as ações cotidianas e tê-las como guia em suas práticas educativas. A perspectiva do “**educar para o nunca mais**”, uma das dimensões da proposta de EDH promovida pela NOVAMERICA, também aparece nas falas dos entrevistados/as em referencia ao uso de exposições em **museus e apropriações de espaços públicos** nas ações educativas.

Outra necessidade apontada pelos educadores/as relaciona-se as **estratégias de formação**, particularmente ao **uso de materiais didáticos e bibliografia sobre EDH**. Os entrevistados/as apontam para a importância da **produção** e do **uso** de materiais pedagógicos elaborados para/em EDH. Estes materiais se tornam extremamente significativos para esta formação quando aliados a uma **metodologia participativa, dinâmica** e que de fato **sensibilize e empodere** com **conhecimentos específicos**. Igualmente em relação a esta necessidade, a grande maioria dos entrevistados/as se refere aos **materiais produzidos pela equipe da NOVAMERICA**. No entanto, também foram citadas outras fontes de pesquisa, incluindo a **internet** e o **livro didático** para sua formação e prática em educação em direitos humanos.

Sem dúvida a **complexidade do cotidiano escolar** aliada a **tensão entre igualdade e diferença** presente no mesmo, representa ao mesmo tempo uma **necessidade** e um **desafio** na visão dos/as entrevistados/as. Em seus distintos espaços de atuação, os/as educadores/as vivenciam as diferenças culturais nos mais diversos contextos: **secretarias municipais de educação, escola, universidade e ONGs**. Para os mesmos, o principal desafio neste sentido, é fazer com que a diferença cultural apareça como um dos temas a serem trabalhados na formação em EDH, ou seja, há uma necessidade latente de **diálogo** entre **interculturalidade** e **direitos humanos**.

Portanto comprovamos que para que o processo de formação em EDH seja promissor, devemos **ter como referencia o cotidiano** onde as relações humanas são permeadas pela diferença cultural. Para tal concluímos ser essencial que os profissionais da educação sejam levados a se **sensibilizar, vivenciar e questionar** a si mesmos sobre seu papel enquanto educadores/s, cidadãos/ãs e seres humanos indo além e buscando as **transformações sociais** que envolvem a **todos/as** mas que são **urgentes** para contemplar **grupos específicos**.

Sobre o **papel da escola**, principalmente na questão do direito e respeito as diferenças culturais, o principal desafio é **problematizar este tema e trata-lo com a seriedade que necessita**. De acordo com os participantes muitas vezes as diferenças culturais são invisibilizadas ou ridicularizadas no ambiente escolar. As razões apontadas para que isso aconteça são a falta de sensibilização e formação específica para todos os profissionais da educação que trabalham no ambiente escolar.

Outra necessidade ressaltada pelos entrevistados/as foi sobre o **conhecimento em relação as políticas públicas em EDH**. A relação entre Estado e educação em direitos humanos foi vista como **um processo ainda “em construção”** segundo os participantes e poucos conseguiram identificar precisamente as políticas públicas diretamente relacionadas a EDH. Igualmente a **“tradução”** das mesmas no **cotidiano escolar** demonstrou ser um processo que exige instrumentos metodológicos e pedagógicos e que portanto **demandam tempo** e amadurecimento.

Constatamos que esses documentos apontam **diretrizes e caminhos** a seguir, mas que não possuem a força de um decreto-lei por exemplo, fazendo com que, nas práticas dos educadores/as, essas políticas tenham mais um **potencial de afirmação e promoção da EDH** (muito importante) do que uma ação direcionada e específica que auxilie no cotidiano desses profissionais. Assim, os valores atribuídos as mesmas por estes profissionais, são de **avanços**, numa caminhada ainda longa e distante da realidade escolar.

Assim vimos que as necessidades sentidas pelos educadores/as em relação a formação em EDH são muitas. Concluimos que para que esta **prática** de fato seja **internalizada** e **materializada** nos espaços de educação (formais e não formais) é fundamental que o/a educador/a tenha uma formação entendida como um processo contínuo e sistemático, com metodologia e estratégias específicas. Também o **acesso a materiais pedagógicos** (livros didáticos, paradidáticos, jogos, vídeos, cartilhas...) que sejam uma fonte de recursos para a formação de seus/suas educandos/as e também do corpo docente.

Por fim, a principal mensagem deixada pelos entrevistados/as, presentes em **suas formas de serem educadores/as em direitos humanos**, é a relação intrínseca entre **justiça social**, o **combate a violações de direitos e preconceitos**, e a busca principalmente por uma **escola** que consiga atender de forma **coerente**, as necessidades reais de seus estudantes e profissionais na construção de uma **outra perspectiva de sociedade**.

A seguir, elaboramos uma figura com os elementos-chaves presentes na unidade de análise explicada acima.

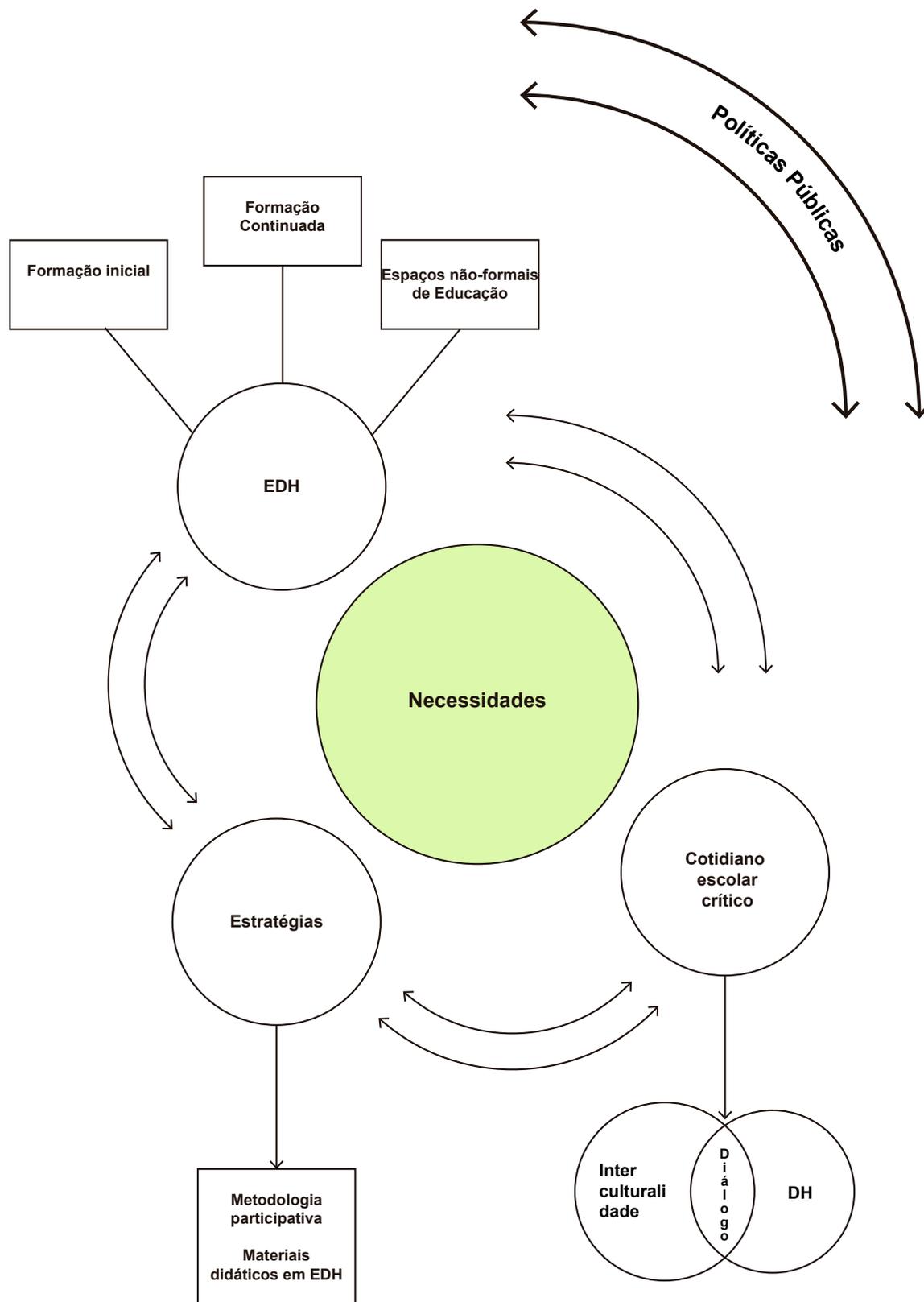


Figura 17: Necessidades sentidas diante desta formação

Capítulo 7: Conclusão e resultados da pesquisa

Introdução ao capítulo

“Porque é aquilo, a educação só pode ser direito universal quando as diferenças são respeitadas. Então esse é que é o ponto, é empoderar as culturas que são desimpoderadas para que elas tenham um mesmo poder de diálogo e a partir disso a gente vai ter uma educação que é pra todos/as.” (Lucas-educador entrevistado).

Após todo o caminho percorrido através da leitura exaustiva, da coleta e análise de dados e nos comprometendo em realizar o trabalho da melhor forma possível, é chegado o momento do término da tese, que foi organizado em quatro partes.

Dedicaremos toda a primeira parte deste capítulo ao objetivo geral da pesquisa que é ***descrever e analisar em profundidade a dinâmica organizativa, o processo e o impacto da formação de educadores/as em direitos humanos promovida pela ONG NOVAMERICA***. Portanto, retomaremos os resultados parciais identificados nos capítulos anteriores, afim de extrair as principais conclusões da pesquisa, apresentando assim, em profundidade e em toda a sua complexidade, o caso estudado.

Em seguida, apresentaremos nosso **Modelo de Formação em Educação em Direitos Humanos** como a principal contribuição e finalidade desta tese. Esta proposta de intervenção educativa em EDH é pensada a partir da experiência adquirida com o caso pesquisado e se dirige a contextos que busquem a construção de uma cultura de direitos humanos através de uma perspectiva crítica de educação.

Já a terceira do capítulo dedica-se a trazer os **limites** e as **perspectivas de futuro** desta investigação. Assim, os primeiros são de ordem contextual e técnica e as segundas buscam identificar outras questões e futuras linhas de pesquisa, com base nos alcances e limites deste estudo.

7.1. Um novo olhar para o mesmo objeto? Montando o mesmo quebra-cabeças com diferentes peças: o caso da ONG NOVAMERICA

O estudo de caso permite que o profissional observe, entenda, analise e descreva uma determinada situação real, adquirindo conhecimento e experiência que podem ser úteis em contextos onde as questões de fundo são semelhantes. É um método de investigação no qual o profissional tem um grande envolvimento em suas diferentes etapas: tanto na coleta de informações, como no processo de pensamento constituído pela análise dos dados através de suas explicações, emitindo assim um valor as mesmas.

Por nosso objetivo geral ser ***descrever e analisar em profundidade a dinâmica organizativa, o processo e o impacto da formação de educadores/as em direitos humanos promovida pela ONG NOVAMERICA***, nos foi possível através deste método, refletir sobre a questão de fundo desta pesquisa: *“Como a proposta de formação em EDH, desenvolvida pela ONG NOVAMERICA, auxilia os/as educadores/as a desenvolverem práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma cultura de direitos humanos na sociedade e principalmente no ambiente escolar?”* nos dedicaremos a retomá-la nas próximas linhas.

Conforme desenvolvemos ao longo do trabalho investigativo, a ONG NOVAMERICA trabalha ininterruptamente há vinte e seis anos formando professores/as, orientadores/as pedagógicos e educacionais, auxiliares de creche e outros profissionais da educação que atuam diretamente no cotidiano escolar. Igualmente a instituição trilhou uma caminhada não só no contexto brasileiro, articulando-se com outros países da América Latina e Europa, relação que é fortalecida através das publicações que a instituição elabora (em especial a Revista Novamerica/Nuevamerica).

Através de seus três programas de trabalho, mas especialmente o programa *Direitos Humanos, Educação e Cidadania* (centro de nossa análise) atua em espaços de educação formais e não-formais. Ao integrar parte da equipe da instituição durante os anos da pesquisa pude observar e participar ativamente das distintas fases desta proposta de formação, indo desde a escolha do lema anual (fundamental já que norteia todas as

ações da ONG) até a elaboração de materiais pedagógicos (essenciais para a continuidade desta ação educativa).

Igualmente, este é um trabalho reconhecido por meio de prêmios, participações em eventos, publicações e acima de tudo, reconhecido através das falas dos entrevistados/as e que também de certa maneira se renova a cada encontro do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos.

Portanto, esta pesquisa também demonstra a função social da NOVAMERICA neste contexto, a importância que essa organização possui, mantendo um trabalho de extrema qualidade por tanto tempo apesar de toda a crise político-econômica e social que o Brasil e especialmente o estado do Rio de Janeiro vem passando há décadas. Vimos que a coragem, o compromisso e o entusiasmo que seus participantes entrevistados/as revelaram em seus depoimentos, traduzem a confiança nas ações desta instituição.

Ao entrevistarmos um grupo constituído por dinamizadores que fazem parte da própria história da instituição e por professores/as que iniciam seus estudos nesta perspectiva nos mostrou a importância em se ter uma rede consolidada e também novas parcerias, pois as energias se renovam assim como os olhares e desafios em torno da formação continuada em EDH.

Esse desafio diário em contextos tão desiguais, onde o dia a dia de todos/as é tão duro, encontra no trabalho realizado pela equipe de educadoras da NOVAMERICA (alma e corpo de todo o processo de formação), a sintonia (que reconhece, acolhe e questiona) indispensável para que a formação em educação em direitos humanos aconteça. Esse papel fundamental foi sentido e realizado por mim e intensamente destacado por todos/as entrevistados/as. Aqueles profissionais inspiram a luta diária por uma educação de qualidade e que tenha como centro o diálogo, o respeito, a dignidade humana e a plenitude de podermos ser quem realmente somos.

Magendzo (2014) ao refletir sobre como nos construímos educadores/as em direitos humanos nos alerta:

“Nos hemos constituido como educadores en derechos humanos en una historia personal y colectiva que se ha ido tejiendo en el devenir y fluir de nuestra existencia junto a una multiplicidad de componentes. Pero hay unos pocos que nos han marcado, han producido un quiebre, que han expandido nuestra mirada” (Magendzo, 2014:3).

Partindo da reflexão do autor, analiso minha trajetória profissional e pessoal e vejo que o trabalho da NOVAMERICA também “expandiu meus olhares”. Justamente porque vem da força da dimensão da experiência aliada as discussões que o saber teórico, específico em educação em direitos humanos agrega. A realidade passa a ser questionada, problematizada, discutida e esse movimento aparece tanto no dia a dia de trabalho seja ele na escola, na universidade, ou em outros espaços de educação, como em conversas familiares e no encontro entre amigos.

Dessa maneira, compreendemos que essa pesquisa traz, tanto para a ONG, como para os próprios entrevistados/as e estudos futuros, questões profundamente relacionadas ao sentido atribuído ao ato de educar/educar-se em direitos humanos. Ao identificarmos como essa identidade docente em EDH é construída, e sobretudo ao oferecer esse registro a todos/as, atribuímos ainda mais sentido, força e convicção a essa maneira como entendemos a função política que todos/as como educadores/as possuímos.

Neste sentido, também nos foi possível aprofundar nas percepções sobre a educação em direitos humanos tanto em relação a ONG como aos entrevistados/as e ao marco teórico. Essas semelhanças e diferenças nos parecem fundamentais no sentido que o próprio conhecimento sobre esta perspectiva educativa se faz no dia-a-dia, na experiência pessoal e coletiva e nos saberes teóricos produzidos. Igualmente entendemos que este estudo pode ampliar o debate em torno da temática e assim fortalecer o sentimento de pertencimento, de conhecimento mútuo sobre essa prática docente.

Especificamente nos capítulos 5 e 6 deste trabalho nos foi possível revelar os elementos-chave presentes nas seis unidades de análise da pesquisa. Agora nos cabe literalmente, montar um “quebra-cabeças”, que ajudará o leitor/a entender, e de fato, vivenciar este caso em profundidade.

Assim, a reconstrução do caso da ONG NOVAMERICA se faz através da integração dos resultados parciais e sua interpretação em diálogo com os autores presentes no marco teórico, e em conjunto, com os seis objetivos específicos desta investigação detalhados no marco metodológico da pesquisa (capítulo 4). A figura abaixo apresenta visualmente o propósito desta parte do capítulo:

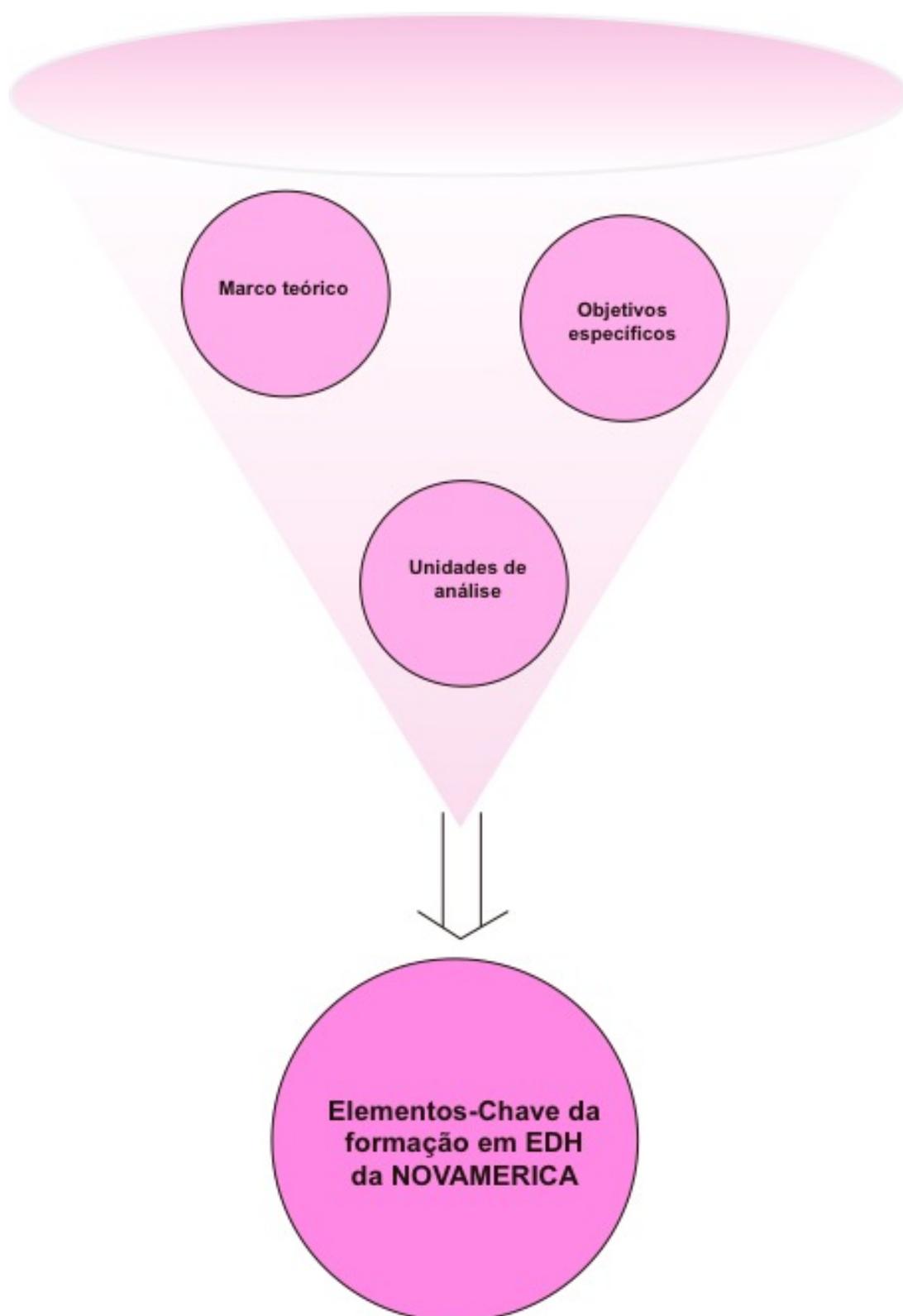


Figura 18: Elementos-Chave da formação em EDH da NOVAMERICA

7.1.1. Sentidos e significados: conceito de educação em direitos humanos

Tal e como vimos nos capítulos anteriores, cada unidade de análise nos dá diversos elementos que permitem caracterizar o caso afim de responder ao objetivo geral da pesquisa. Neste tópico, ao articular os objetivos específicos (*Delinear o conceito de educação em direitos humanos que a ONG NOVAMERICA defende e trabalha; Conhecer a atitude dos profissionais de educação que participam da formação promovida por aquela ONG*) às seis unidades de análise, identificamos os quatro aspectos-chave principais vinculados ao conceito de educação em direitos humanos.

São eles: noção crítica de direitos humanos; perspectiva crítica de educação; referencial teórico da educação em direitos humanos e tensão entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença. A seguir expomos nossos argumentos em torno dos mesmos.

- Noção crítica de direitos humanos

Através da unidade de análise, “**conceito de educação em direitos humanos**”, vimos que a definição de educação em direitos humanos que a instituição propõe, com o foco na *perspectiva crítica e multidimensional dos direitos humanos*, tem como primeiro passo compreender o processo histórico de lutas, conquistas e negociações que envolvem os direitos humanos. Isso significa *ir além* da visão neoliberal que prioriza os direitos individuais em detrimento dos coletivos e *radicalizar* na defesa de que a ausência de uns direitos significa a ameaça dos demais, da mesma maneira que a crise dos direitos humanos representa a própria crise da ordem democrática. Outro ponto que contribui para a criticidade desta noção encontrado nas “**experiências de formação continuada em EDH**”, é assumir em toda a sua complexidade a *polissemia do termo* presente no significado desta noção na sociedade em geral. Conforme ressalta Sacavino (2008) há de se considerar também as distintas relações de poder em torno dos direitos humanos.

Outro elemento essencial para entendermos esse conceito de forma crítica, é a busca pela construção de um processo de vivência dos mesmos (Candau, 2008). Concluímos através do estudo desta ONG e dos depoimentos dos educadores/as que a capacidade em questionar o mundo a própria volta e a si mesmo é um elemento chave para experienciar os direitos humanos em nosso cotidiano.

Esse mesmo *cotidiano*, principal referência para a ação educativa da ONG, é fundamental para a construção *da identidade docente* encontrada nas **“atitudes dos educadores/as ante a intervenção da ONG”** e que será retomada em outro tópico. Também vimos que, o *questionamento* e a *dimensão da experiência* dos sujeitos envolvidos, fazem parte dessa maneira de se fazer e de se entender o processo de educação em direitos humanos. Esses aspectos do trabalho da ONG foram confirmados quando analisamos a unidade **“mecanismos que permitem que a NOVAMERICA desenvolva suas práticas”**.

- Perspectiva crítica de educação

Ao articular as unidades de análise **“conceito e experiências”** avaliamos que através das *pedagogias (da indignação, da admiração, de convicções firmes e da memória)*, a perspectiva crítica de educação trabalhada pela ONG entende os espaços educativos (formais e não-formais) como espaços de negociação, disputa e transformação da realidade. Neste sentido, não percebe a *escola* apenas como um lugar de reprodução das desigualdades sociais, o que encontra diálogo nas **“necessidades sentidas pelos educadores/as”** que afirmam ser essencial compreender este território como um lugar de *luta política* onde educadores e educandos são os principais atores sociais.

Além dos autores identificados ao longo desta pesquisa e dentre os principais se encontram Freire (1970) e McLaren (1997), este pensamento dialoga com Santos (1996) que propõe a construção de um conhecimento emancipador, colocando o conflito no centro:

“El proyecto pedagógico consiste en reconstruir el conflicto entre el conocimiento como regulación y el conocimiento como emancipación. El conflicto pedagógico se ubica, entonces, entre dos formas contradictorias de

saber, entre el saber como orden y colonialismo y el saber como solidaridad y como caos. Estas dos formas de saber sirven de soporte a formas alternativas de sociabilidad y de subjetividad” (Santos,1996: 25 *apud* Sacavino, 2011: 18).

Concluimos que desde esta perspectiva crítica de educação, a NOVAMERICA busca desconstruir a mentalidade associada ao direito visto como favor e também romper com discursos conservadores e extremistas sobre os mesmos. Desta maneira, a própria noção de direitos humanos é problematizada, alterando as relações sociais e principalmente as **“atitudes dos educadores ante a intervenção da ONG”** que destacam a importância deste “descortinar da realidade”, gerando uma *cidadania ativa* e o *empoderamento individual e coletivo* que *modifica mentalidades*. Ou seja de acordo com os entrevistados/as, esta formação provoca nos participantes uma *nova postura diante dos desafios humanos*.

- Referencial teórico da Educação em Direitos Humanos

Ao longo do trabalho de campo junto a ONG fomos percebendo que para que a formação em educação em direitos humanos seja de fato um *processo sistemático e contínuo* é fundamental ter clareza sobre os sentidos e significados deste referencial teórico.

Os elementos que se desdobram das unidades de análise **“conceito”, “experiências”, “metodologias” e “necessidades”** reforçam a ideia acima e encontram diálogo em autores como Sacavino e Candau (2013) que identificam algumas das principais implicações que a EDH nos traz:

A educação em direitos humanos exige uma intencionalidade clara, explicitando o que se pretende atingir em cada situação concreta. Logo, necessita de uma metodologia participativa e interdisciplinar apoiada em diferentes linguagens que exigem diferentes estratégias segundo os sujeitos que participam do processo, pois os mesmos estão em diferentes estágios de envolvimento com a temática.

A dignidade humana deve constitui-se como uma afirmação radical para todos/as. Portanto, democracia e educação em direitos humanos possuem uma relação de interdependência e que exige que o estado de direito tenha suas regras legitimadas pelos cidadãos e cidadãs.

As implicações destacadas pelas autoras encontram diálogo nas atitudes que este processo de formação gera nos envolvidos. *Autorreflexão, empatia, perseverança, capacidade argumentativa* e sobretudo *coerência* são elementos necessários ao *empoderamento* e *compromisso com a temática* identificados na unidade de análise **“experiências”** e que demonstram como a iniciativa da ONG influencia as práticas de seus participantes.

O conteúdo acima exposto encontra diálogo em Tavares (2008) ao refletir sobre a finalidade da educação em direitos humanos. Segundo a autora, essa proposta educativa visa a formação da pessoa em todas as suas dimensões, afim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã ativos na luta por seus direitos e na fomentação de sua humanidade. Assim, uma pessoa educada neste âmbito é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo que reconhece o *outro* com iguais direitos. Dentro dos preceitos de diversidade e tolerância busca a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade.

Igualmente em sintonia com os elementos acima destacados, Carbonari (2016) enfatiza que outra especificidade da EDH é formar para participar, para “aparecer” e para “dizer”. A *participação* é conteúdo fundamental para a efetivação dos direitos humanos. Presença é participação. Participação é interação. *Interação é agir na alteridade*. Para o autor, quando centradas na alteridade, as vivências públicas são muito mais do que um jogo; são construção, permanente e sempre nova, de um modo de ser social e político, *um modo de ser humano com direitos humanos* (Carbonari, 2016:15).

Neste ponto a EDH também pode dialogar com a proposta educativa da cidadania intercultural (a interculturalidade como perspectiva teórica e em diálogo com a educação em direitos humanos será trabalhada no próximo tópico) analisada nos trabalhos de Sabariego (2009); Palou (2010); Luna (2010) e principalmente (Cabrera, 2002a y 2002b; Bartolomé y Cabrera, 2003).

Sabariego (2009) ao questionar, “¿cómo llegar a favorecer la cohesión social, respetando al tiempo las diferencias culturales en personas y pueblos?” enfatiza que esse “*aprender a vivir juntos*”, deve ser a partir da prática de uma cidadania consciente e ativa que permita a participação dos cidadãos e cidadãs em uma sociedade plural e democrática. A autora aposta na capacidade que o processo educativo possui em contribuir para o desenvolvimento de uma dinâmica favorável ao “saber y querer vivir juntos”. Para tal, defende que devemos partir de dois princípios fundamentais: “Asumir la diversidad cultural como una riqueza” e “Preparar a todo el mundo para participar activamente en un proyecto de sociedad”. O primeiro implica em:

“apostar por una educación intercultural centrada en máximos comunes, o lo que es lo mismo, por idear y practicar una pedagogía capaz de dotar a quienes se educan de unos valores que primen la relación entre personas, con toda su carga de igualdad ética y antropológica” (Sabariego, 2009:202).

Já o segundo princípio destacado pela autora diz respeito ao “ejercicio de una ciudadanía responsable y activa en una sociedad plural y democrática lo que exige respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos y todas” (Sabariego, 2009:202).

Ao propor a prática de uma cidadania intercultural, Palou (2010) identifica três dimensões interdependentes: competências cidadãs, participação e identidade cívico-cultural. Neste momento nos interessa apresentar brevemente os elementos que correspondem a participação por entendermos uma forte aproximação com a EDH presente no caso estudado.

A autora trabalha com a definição operativa de participação de Hopenhayn (2002), definida como toda ação coletiva de indivíduos orientada a satisfazer determinados objetivos. Neste sentido supõe a existência de uma identidade coletiva arraigada na presença de valores, interesses e motivações compartilhadas e que dão sustento a existência de um “nós” (Palou, 2010).

Ao pensarmos nesse conceito de participação como um elemento que fortalece o sentimento de pertencimento e que se articula a partir de relações permeadas pela convivência em um determinado contexto, vemos

um encontro frutífero com os elementos indicados acima presentes nas atitudes que o processo de formação em educação em direitos humanos gera nos docentes. Neste sentido a *empatia* que deve acontecer ao convivermos em contextos cada vez mais diversos culturalmente e desiguais política e economicamente, Palou (2010) chama a atenção para o significado do conviver interculturalmente e seu resultado, a coesão social:

“En este entorno hablamos de la convivencia intercultural, que es la que se establece entre los antiguos y los nuevos ciudadanos y la grandeza de la convivencia en este contexto será precisamente, hacer compatibles los diferentes elementos culturales de grupos sociales heterogéneos. De este encuentro entre grupos distintos, surgirá un contexto de convivencia que, si permite relaciones positivas, dará lugar a la cohesión social que está en el camino de la integración real de las personas en su entorno” Palou (2010: 93).

Outra interessante contribuição sobre o referencial teórico da EDH é a proposta de Arrazola (2016) que defende a educação em direitos humanos como um elemento de coesão social. A autora traz algumas classificações de modelos distintos de EDH onde vemos certa aproximação com os aspectos-chave da proposta educativa desenvolvida pela ONG NOVAMERICA. Neste sentido, Arrazola (2016) destaca o modelo proposto por Bajaj (2011) que identifica três funções da EDH em função da ideologia assumida: EDH para a cidadania global; EDH para a coexistência e EDH para a ação transformativa. Nos interessa expor as duas últimas.

Quando fala em coexistência os elementos centrais são: o pluralismo, a diversidade e as técnicas de resolução de conflitos. Dentro deste modelo os direitos humanos são vistos como o meio para “aprender a viver juntos” e desde aí enfatiza o direito a igualdade e a não discriminação. Desse modo busca a coesão social.

Já no modelo para a ação transformativa, a EDH assume como crítica, as relações desiguais de poder. Seu conteúdo trata sobre violações (históricas e atuais), colocam os movimentos sociais como parte da luta pelos direitos humanos e põe ênfase nos casos de desigualdade social e discriminação. O resultado esperado é a transformação social.

Portanto e refletindo especificamente em relação ao nosso contexto, para que a formação em educação em direitos humanos seja exitosa,

afirmamos ser essencial conhecer as origens desta proposta educativa a partir da história de lutas pela afirmação dos direitos humanos no continente latino-americano. No entanto, ressaltamos que a EDH não é um tema que diz respeito somente aos conhecimentos históricos, políticos e jurídicos. Junto a estes, requer abordagens que promovam o afeto e a sensibilidade frente ao cuidado do outro como alguém que merece igual respeito e dignidade. Essa *dimensão afetiva* aliada a uma *postura ética e política* por parte dos educadores/as conforme visto em “**atitudes**” é respaldada por autores como Agudelo (2015) que ressaltam ser necessário aprender a sentir os direitos humanos, pois alguém que não se comova e não seja solidário com aqueles que não tem assegurada sua dignidade, dificilmente poderá se comprometer com a defesa de direitos em abstrato.

- **Tensão entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença**

A educação em direitos humanos historicamente se desenvolveu tendo como referência básica a noção de modernidade que privilegia a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade. As questões referidas às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais não são focalizadas ou o são de modo secundário e pouco aprofundado (Candau, 2013).

Entretanto, as questões relativas as diferenças culturais, estão cada vez mais presentes na pauta dos mais diversos movimentos sociais e conforme vimos, ao analisarmos as unidades “**conceito**” e “**mecanismos**” é um dos elementos-chave do trabalho da ONG NOVAMERICA. Igualmente os *direitos da igualdade e os direitos da diferença* foram destacados nos depoimentos dos entrevistados/as como uma questão essencial do campo educativo e identificados nas análises das unidades “**atitudes**” e “**necessidades**”.

Desta maneira, concluímos ser urgente delinear o referencial teórico que pode nos dar um suporte afim de compreendermos a especificidade da tensão existente entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença. Encontramos no trabalho desenvolvido por Vera Candau há mais de duas décadas, a interlocução necessária neste sentido.

A autora nos dá um panorama geral sobre como essa discussão vem sendo feita no campo teórico:

“Para alguns autores a construção da democracia supõe colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, superar ou relativizar as diferenças. Outras posições defendem que a ênfase na igualdade leva à negação das diferenças e à subordinação e inferiorização dos grupos que não respondem ao padrão de referência adotado. Partindo desta posição, defendem com tal ênfase a diferença, que a igualdade fica em um segundo plano e a sociedade se fragmenta em grupos que reforçam suas especificidades” (Candau, 2013: 144).

Candau (2013) é enfática ao afirmar que não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas sim de termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, articulando-as sem que uma anule a outra implicando na afirmação da igualdade *na* diferença.

É a partir desse entendimento que a autora propõe trabalharmos no nosso cotidiano as relações entre igualdade e diferença, com o foco na afirmação da dignidade de toda pessoa, ponto central da construção dos direitos humanos nas nossas sociedades. Para tal, defende que a educação em direitos humanos deve dialogar com a perspectiva intercultural. Esta é concebida como uma modalidade da educação multicultural e que se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997; 2000).

Candau (2013) ressalta algumas características que a especificam: supõe a deliberada inter-relação entre os diferentes grupos culturais; rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de identidades em permanente construção; é consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; e não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.

A autora afirma que a perspectiva intercultural busca promover uma educação para o reconhecimento do *outro*, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Pretende ser uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria

de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais tão presentes no cotidiano escolar, como vimos nas falas dos educadores/as, através do currículo e das práticas pedagógicas que silenciam uns saberes em detrimento de outros. Portanto a interculturalidade crítica é orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Outra discussão interessante sobre a perspectiva intercultural que nos ajuda a problematizar a tensão entre igualdade e diferença na formação em EDH é a proposta de por Aguado (2004). A autora afirma que na educação intercultural não se pode falar em “culturas” e “minorias culturais” como algo já dado, fechado e pré-definido. A invisibilização de pessoas e grupos através da classificação dos mesmos, em função de uma suposta cultura (geralmente associada a nacionalidade, língua, origem, religião, etnia) é inaceitável (Aguado, 2004) .

Segunda a autora, a educação intercultural situa o foco na reflexão e na prática educativas culturais e considera que a diversidade é a norma em qualquer grupo de pessoas. Portanto, os objetivos desta educação são: a igualdade de oportunidades – entendida como oportunidades de escolha e de acesso a recursos sociais, econômicos, políticos e educativos -, a superação do racismo e a aquisição de competência intercultural (Aguado, 2003).

Neste âmbito, Arragola (2016) afirma que essas competências (a tolerância, a solidariedade com a comunidade e a compreensão entre todos/as cidadãos/ãs) devem ser materializada na escola, lugar de convivência comunitária onde necessariamente temos que trabalhar para cumprir sua missão de ensinar a viver juntos.

Sabariago (2009) acrescenta outros elementos importantes nessa discussão ao apresentar os aspectos-chave da educação intercultural mais relacionados a noção de cidadania. Assim, a autora afirma que a materialização da educação para a cidadania intercultural supõe na prática desenvolver um modelo educativo que valoriza a diversidade cultural e promove, ao mesmo tempo, os valores de igualdade e justiça social pondo ênfase nas dimensões mais políticas e epistemológicas da educação.

Dessa maneira, dialoga com nossa proposta de EDH já que é um conceito de educação intercultural que incorpora as noções de justiça social e democracia cultural com base nas ideias de cidadania e comunidade, constituindo uma aposta educativa para o desenvolvimento de uma autêntica democracia nas atuais sociedades multiculturais. Para tal, essa proposta deve buscar o desenvolvimento de uma formação em cidadania ativa que nos favoreça assumir valores comuns e a participação em projetos de convivência social onde cada um tenha seu lugar e responsabilidade (Sabariego, 2009).

Igualmente ao trazer a necessidade da escola *“como un espacio público democrático que plantea el tema de la construcción de las diferencias y las identidades desde la producción y la transmisión del conocimiento”*, a autora entra em sintonia com o caso da NOVAMERICA onde a escola é o lócus da formação continuada em EDH.

Sendo assim, essa função social da escola exige que os programas e as políticas públicas sejam negociadas dentro de uma mesma realidade escolar, afim de não impor somente uma visão da realidade e adotar o que Cabruja (1998) *apud* Sabariego (2009) chama *“uma perspectiva de análise crítica das relações interculturais”* para reconsiderar algumas ‘realidades’ que ainda são apresentadas como óbvias e naturais.

Em relação a esse papel específico da escola, Osler (1999) reforça a necessidade da promoção de práticas educativas que capacitem para desmascarar as dinâmicas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade. Nas palavras da autora:

“para proporcionarles el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos, las oportunidades para desarrollar identidades múltiples seguras, la experiencia de participación democrática; y las habilidades para la integración social, para la participación social y para efectuar el cambio ante las desigualdades” (Osler, 1999: 15) *apud* Sabariego (2009: 223).

Para que seja possível de acontecer, partilhamos das considerações de Panikkar (2001) ao discutir o conceito de diálogo *dialógico*, que vai além de uma discussão ou de um debate e busca:

“expandir el campo de la comprensión, con la profundización por parte de cada interlocutor de su propio campo de comprensión y la apertura de un

lugar posible para lo todavía no comprendido. Además es un proceso que no se acaba, sino que la relación queda abierta” Panikkar (2001) *apud* (Arrazola, 2016:81).

Concluimos que a perspectiva intercultural crítica defendida por Candau e reconhecida em Aguado (2004), Sabariego (2009) e os demais autores/as, constitui-se na abordagem teórica que nos aponta caminhos para entendermos a tensão entre igualdade e diferença presente na sociedade em geral e também na educação. Quando assume como eixo estruturante a afirmação dos direitos humanos, a interculturalidade crítica nos ajuda a refletir sobre como articular os direitos da igualdade e os direitos da diferença nas práticas educativas em direitos humanos.

Ao concluir este tópico a aprendizagem advinda da experiência com o caso da NOVAMERICA nos permite elaborar **nossa definição de educação em direitos humanos:**

A educação em direitos humanos é uma proposta educativa que se apoia em três pilares: o entendimento que o ato de educar é político; a afirmação da dignidade humana e o diálogo entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença. Busca como ideal a ser alcançado a justiça social, entendida como a ruptura do modelo de sociedade excludente que vivemos. Para tal, confronta as questões estruturais de desigualdade (social, econômica, política) articulando- às questões culturais presentes na sociedade que constantemente são folclorizadas e/ou invisibilizadas.

Essa perspectiva de educação não é um elemento complementar, não adjetiva um tipo de educação mas sim a nomeia. Ou seja é uma razão em si mesma. Possui intencionalidade, referencial teórico e metodologia próprias. Atinge nossas subjetividades, identidades culturais e profissionais propondo uma mudança de mentalidades na maneira como nos vemos e nos veem enquanto atores sociais.

Por compreender o ato de educar como político, reconhece as relações de poder presentes nos mais variados espaços sociais e portanto não isenta a educação em lidar com esta responsabilidade.

Por afirmar radicalmente a dignidade humana toma como referencia os direitos humanos que são problematizados e apreendidos de forma crítica.

Por colocar o diálogo entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença no centro de suas práticas, toma como ponto de partida e chegada a complexa realidade social que todos/as vivemos. Portanto afirmamos que:

A educação em direitos humanos possui um imperativo ético-político que busca maior justiça social, igualdade de oportunidades e a eliminação das discriminações, através da função política do educar formando sujeitos de direitos.

Para a educação em direitos humanos a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma questão essencial e que exige a problematização de nossas práticas educativas e sociais.

A formação de educadores/as nesta perspectiva educativa é urgente para que os mesmos possam enfrentar os desafios atuais do cotidiano

7.1.2. Formação e prática pedagógica: espaços de atuação e metodologia da educação em direitos humanos

Neste tópico relacionamos os objetivos específicos (*Descrever a metodologia de trabalho da NOVAMERICA referente as intervenções educativas em direitos humanos promovidas pela ONG; Detalhar os mecanismos que permitem que a ONG desenvolva suas práticas; Analisar experiências de formação continuada de educadores/as em direitos humanos realizadas pela NOVAMERICA; Identificar as necessidades sentidas por esses profissionais diante desta formação*) às seis unidades de análise do estudo.

Dessa articulação extraímos os aspectos-chave vinculados aos espaços onde essa formação ocorre, o modo como se desenvolve e a importância da mesma na vida profissional e pessoal dos participantes.

Assim, obtivemos os três principais elementos que são descritos nas próximas linhas: espaços da formação em EDH, sujeitos de direitos e desafios para a formação em EDH.

- Espaços da formação em EDH

A educação em direitos humanos é dirigida a todos os setores da sociedade. No entanto, para que tenhamos uma cultura de direitos humanos nos mais diversos âmbitos sociais e especialmente, com base nos elementos encontrados nas análises das unidades: “**mecanismos; metodologia de trabalho; experiências e necessidades**”, defendemos especificamente que esta ação educativa seja destinada a formação inicial de estudantes de pedagogia e de todas as licenciaturas.

Vimos que devido a *ausência da EDH* na formação de educadores/as, tanto inicial como continuada, os/as mesmos/as sentem que essa formação é de responsabilidade da *faculdade de educação*.

Deste modo, consideramos que a educação em direitos humanos tem um papel muito importante a cumprir nas faculdades de educação, pois é necessário romper com as lógicas de poder que fizeram das instituições escolares espaços para a negação e o silêncio, onde os sujeitos tem profundas limitações para desenvolver suas habilidades e fazer valer seus direitos (Agudelo, 2015). Igualmente, em sintonia com Freire (1996):

“A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo externo a atividade docente, mas sim algo intrínseco a ela. O combate a favor da dignidade da prática docente faz parte da mesma, assim como o respeito que o professor deve ter para com a identidade do educando, a sua pessoa, ao seu direito de ser” (Freire, 1996: 64).

Esta exigência implica que a EDH, principalmente nas instituições formadoras de docentes, deixe de ser algo externo e/ou de caráter eletivo e que se assuma como uma intenção cognitiva, ética, política e jurídica atravessando os programas curriculares de formação docente, e materializada em disciplinas específicas, para que este profissional no futuro, possa não só respeitar a integridade e a dignidade de seus estudantes, mas também e sobretudo, saiba facilitar as ferramentas que permitam aos mesmos, assumirem-se como sujeitos de direitos.

O modelo de formação em EDH proposto neste estudo e que será detalhado na segunda parte deste capítulo tem como principal inspiração essa exigência. Igualmente, encontramos apoio em trabalhos como os de

Viola (2010); Tavares (2008); Carvalho (2007) e Carbonari (2016) sobre a especificidade e necessidades da relação acima descrita entre a educação em direitos humanos e o ensino superior.

De acordo com Magendzo et alli (1994) *apud* Morgado (2001), na educação superior é necessário que se criem espaços para a assimilação dos direitos humanos, em todas as carreiras profissionais. Neste sentido é essencial a criação de disciplinas, seminários, oficinas, cursos e outras instâncias acadêmicas que conduzam à realização de projetos sociais e comunitários nos quais os direitos humanos apareçam como uma realidade vivida.

Ao pensar no contexto brasileiro, Candau (2013) salienta que no Brasil ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada. Poucos são os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e as organizações da sociedade civil que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, segundo a autora, esta preocupação vem se afirmando e diferentes iniciativas vão surgindo.

Com relação a formação continuada, identificamos no caso estudado que o lugar privilegiado para que esta aconteça é a escola. Através da análise da unidade “**mecanismos**” vimos que a NOVAMERICA ao promover o *MEDH*, entende a *formação em EDH como um processo sistemático* que tem na *escola* e nos *dinamizadores de núcleo*, que ajudam a multiplicar as ações em EDH, seu principal foco.

Por sua “**metodologia de trabalho**” priorizar a *ação-reflexão-ação* através de distintas *estratégias*, sendo a principal delas, o *ciclo de oficinas pedagógicas* que levam os/as educadores/as a *confrontarem suas práticas educativas*, vimos que a ONG NOVAMERICA vai de encontro as necessidades apontadas por todos/as os/as entrevistados/as. A instituição desenvolve *materiais didáticos em EDH* o que segundo os participantes é essencial para que de fato essa proposta educativa aconteça no cotidiano escolar. Igualmente através de sua *equipe de educadoras*, a ONG orienta seu trabalho para a construção de uma nova identidade desse/a educador-

a/educando-a, onde a escola, representa o principal espaço destinado a processos de socialização em direitos humanos para a construção de uma cultura dos mesmos em toda a sociedade.

Acreditamos que toda a *complexidade do cotidiano escolar* aliada ao contexto de violência, desigualdade social e discriminação existente possibilita que a pergunta pelo sentido e o cumprimento dos direitos humanos seja uma ação contínua e sistemática na vida daqueles que exercem a docência, pois a violação de direitos, especialmente em sociedades como a brasileira, é uma situação vivida em vários momentos da vida cotidiana: na escola, em casa, nos espaços de militância e de lazer.

Portanto, defendemos que a cultura dos direitos humanos no contexto escolar, seja orientada a partir do reconhecimento de todos/as como sujeitos de direitos e construída através do compromisso com a defesa do respeito ao ser humano. Vemos na formação continuada de educadores/as esta possibilidade.

Concluimos que a formação nesta perspectiva deve propiciar ao educador/a o conhecimento e a experiência em direitos humanos, mas, sobretudo, favorecer processos de sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar, permitindo assim que todos/as tenham a capacidade de se indignar em situações de desrespeito a indivíduos e/ou grupos e principalmente empreender ações a favor da defesa dos direitos desses sujeitos. Uma formação em EDH que não dê preferência a esta questão, será incapaz de romper com as representações e percepções prévias e proporcionar aos educadores um outro olhar sobre o qual assentar sua prática (Carvalho, 2007).

Dessa forma, pensamos a formação continuada na perspectiva da educação em direitos humanos, como fruto da formação de profissionais da educação comprometidos com certos ideais educacionais, pensando e desenvolvendo formas específicas de traduzir esses ideais em práticas concretas e contextualizadas.

- Sujeitos de direitos

Com base nas seis unidades de análises estudadas no decorrer desta pesquisa, compreendemos a noção de *sujeitos de direitos* como o principal papel da educação em direitos humanos. Trabalhos como o de Magendzo (sem data) partilham desta afirmação:

“la educación en derechos humanos tiene como propósito central formar sujetos de derechos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de la razón, de la confianza, para hacer vigente sus derechos y el derecho de los demás”. (Magendzo, sem data)

É por isso que, acima de tudo, formar sujeitos de direitos é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos humanos como sujeitos em convivência com outros sujeitos (Carbonari, 2016).

Portanto, formar sujeitos de direitos se faz em dinâmicas que tomem os indivíduos e grupos desde dentro, ou seja, a partir de suas realidades e os ponha dentro dos processos educativos.

Apreendemos que através de “**experiências de formação continuada**” a NOVAMERICA realiza processos de formação em EDH onde as *experiências pessoais* aliadas ao *conhecimento teórico*, favorecem a construção de *cidadania crítica e participativa*. Ou seja, forma *multiplicadores de direitos humanos*, cidadãos e cidadãs implicados criticamente e cotidianamente, na sua efetivação. A *identidade docente em EDH* é a principal **atitude** gerada neste processo e compreende o “ser sujeito de direitos”. Neste sentido vimos ser essencial desenvolver a *consciência* do poder que cada pessoa tem para que a afirmação dos direitos humanos nas nossas sociedades seja uma realidade.

Acreditamos que um docente formado na perspectiva crítica dos direitos humanos aqui exposta, dificilmente perderá de vista, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, que o educando/a (assim como ele/ela) também é um sujeito de direitos que deve ter todo o respeito e reconhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem. Este processo, quando pensado como um espaço-tempo para a garantia e realização de direitos, tem a capacidade de aumentar de maneira

significativa uma cultura cidadã de promoção dos mesmos.

Neste sentido pensarmos quais os elementos que permeiam as relações presentes no cotidiano escolar é fundamental. Encontramos em Sacavino (2013), ao propor que este/a educador/a seja entendido como um agente sócio-cultural e político.

A autora discute sobre como a dimensão cultural e a importância do poder, constituem elementos configuradores fundamentais na atualidade em diversas áreas e também para a educação em direitos humanos. As lutas pelo poder adquirem cada vez mais um caráter cultural e não podem ser reduzidas às questões políticas e econômicas, por mais que estas diferentes dimensões estejam fortemente entrelaçadas e não possam ser dissociadas. E a escola não está fora dessa realidade (Sacavino, 2013).

O reconhecimento e valorização dos saberes dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao *outro*, e a sua cultura. A EDH promove a construção de cidadania através do reconhecimento deste *outro* como sujeito de direito e ator social.

Junto com a centralidade da cultura como eixo fundamental do processo educativo, a autora destaca outra dimensão importante que é a referida ao poder. O poder está presente em todas as relações, penetra todas as dimensões da vida, e se relaciona especialmente com a construção da realidade social, política, cultural e econômica (Sacavino, 2013).

Nesse sentido o/a educador/a como agente sócio-cultural e político está chamado a desenvolver uma “pedagogia do empoderamento” (Sacavino, 2009), entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e a vida pública, fazendo com que o educador/a desenvolva habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à transformação social.

A respeito da formação de educadores/as como agentes sócio-culturais, Sacavino (2013) destaca três critérios básicos:

O primeiro nos lembra que a educação em direitos humanos é sempre histórica e socialmente situada. Por isso os programas de formação de educadores/as, deverão estimular a capacidade de compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia, os direitos humanos e a transformação da realidade.

O segundo critério considera que a educação em direitos humanos demanda um enfoque global capaz de afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo. Por isso, é importante que os educadores/as tenham uma fundamentação teórica e prática consistente que os ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus educandos/as constroem socialmente sobre si mesmos e sobre a sociedade, dando-lhes os meios necessários para que possam fortalecer-se em sua dimensão de poder e da consciência de sujeito de direito.

Finalmente, no terceiro aspecto, consideramos também importante ter presente que a educação em direitos humanos afeta as diferentes dimensões do currículo –implícito e oculto- assim como, as relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

Concluimos que na medida que se compreende que educar é um ato político, onde são vários os sentidos em disputa, torna-se clara a centralidade da educação em direitos humanos. A partir disso podemos encarar a construção do currículo de forma real sendo urgente quebrar essa visão fragmentada, etnocêntrica e marginalizadora.

- Desafios para a formação em EDH

Refletindo de forma geral sobre os desafios impostos a proposta de formação em EDH, entendemos ser a própria *noção de direitos humanos ainda presente na sociedade brasileira*, a principal resistência em torno desta proposta educativa. Conforme vimos no primeiro capítulo desta tese, o tema dos direitos humanos não estava incluído como tal, na agenda de discursos e de debates antes do golpe civil-militar de 1964, mesmo com toda a história de luta anterior de vários movimentos sociais (negro, indígena, de mulheres...). Autores como Dallari (2007); Sader (2007) e Viola (2007) confirmam essa ideia e dialogam com Adorno (2010) que nos

chama a atenção para o lugar recente que os direitos humanos ocupam dentro de nossa conjuntura histórica:

“A constituição de 88 afirma que a República Federativa do Brasil constitui um Estado democrático de direito, fundado além da soberania e da cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político” (Adorno, 2010:37).

Neste sentido, o *trabalho que a NOVAMERICA* faz de desconstrução dessa noção, de questionamento em torno da polissemia do conceito e do uso de estratégias que geram mudanças de mentalidades nos participantes, comprovou ser essencial para que essa *percepção negativa sobre os direitos humanos* se transforme. Desta maneira, iniciativas como as da ONG, possibilitam que esta noção seja materializada nos mais distintos espaços educativos e principalmente na escola, um dos lugares centrais da formação humana.

Por outro lado, pensando sobre as questões-chave da formação em direitos humanos desenvolvida pela ONG alguns desafios aparecem. Os/as participantes atuam em diferentes níveis no processo educativo, o que sem dúvida é muito positivo porque esta intervenção é pensada e realizada desde e para esse grupo como um todo. Ou seja, tem o *lócus* na escola e em seu corpo docente e discente. No entanto, acreditamos que o aspecto desafiador neste sentido é a urgência de um *trabalho especificamente voltado para a formação continuada de professores/as* que atuam nas mais diversas disciplinas. Assim, não entendemos essa característica como limitação dessa ação educativa, mas que sim afeta em parte, as estratégias da organização.

Desde a criação da NOVAMERICA em 1991, até os dias atuais, o perfil dos participantes mudou bastante. Se naquela época o público-alvo do programa de trabalho *Educação, Direitos Humanos e Cidadania* era os/as professores/as da rede pública estadual e municipal, nos anos anteriores e no momento desta pesquisa estes profissionais aparecem de forma diluída nestas intervenções. É necessário ressaltar que esse quadro se dá devido a alguns fatores externos a ação da ONG, que dificultam a atuação da mesma no que concerne exclusivamente aos professores/as.

Por um lado, as secretarias de educação procuram a instituição já com uma “demanda” e um certo “público-alvo”, onde geralmente os/as professores/as não formam parte do grupo priorizado pelas mesmas. Relacionada a esta questão vemos a acumulação de funções as quais os professores/as são praticamente obrigados a dar conta: a grade curricular, avaliações, as relações entre os mesmos e os estudantes, reuniões e outros cursos de formação continuada (muitas vezes excessivos) que de certa forma são obrigatórios e impostos.

Outro desafio são os custos para a manutenção da ONG. A NOVAMERICA se mantém através da venda de suas publicações e de assessorias prestadas. Também é financiada por agências de cooperação internacional e entidades brasileiras. Porém, o quadro de crise econômica mundial tem feito com que a participação em editais nacionais e internacionais de programas voltados para o desenvolvimento de ações educativas seja cada vez mais difícil.

Por fim, ao analisarmos os possíveis desafios inerentes a educação em direitos humanos, a importância do comprometimento e da coerência ao se trabalhar com esta proposta educativa traz implícita uma carga de responsabilidade que é sentida no dia a dia dos educadores/as que a defendem. É fundamental que este educador/a mantenha um equilíbrio real entre seu discurso, atitudes e sentimentos e isso é muito longe de ser simples.

“Para asumir todas las demandas que esta pedagogía nos plantea, es necesario que los educadores trabajemos con nosotros mismos, superemos nuestros propios complejos, y reforcemos nuestra propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene y este paso no es automático” (Mujica, 1991).

Após toda a discussão realizada, apresentamos a seguir a figura que retrata os elementos-chave do modelo de formação continuada em educação em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA.

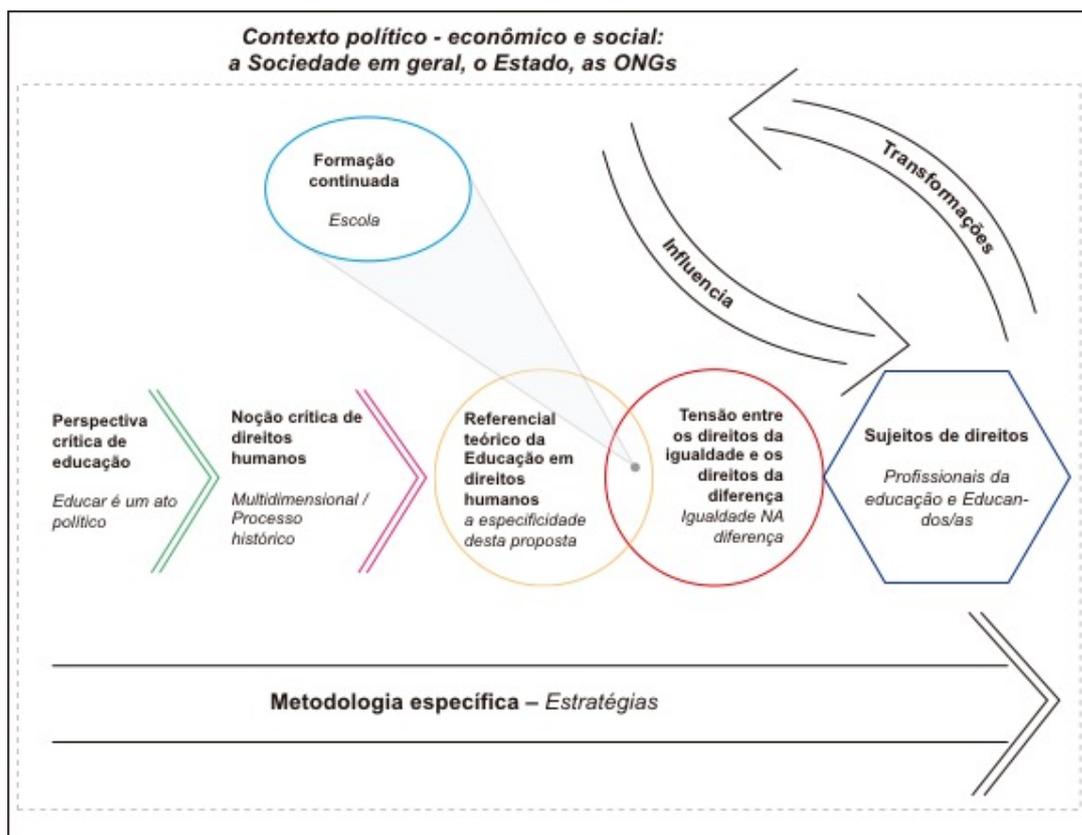


Figura 19: Modelo de formação em educação em direitos humanos promovido pela ONG NOVAMERICA

Em síntese, a principal ideia ressaltada no quadro acima e que pode ser confirmada através de toda a discussão anterior é que a NOVAMERICA realiza um processo sistemático de formação em EDH por meio de elementos e metodologia específicos. Ao apoiar-se em aspectos como perspectiva crítica de educação e noção crítica de direitos humanos, problematiza a relação entre o referencial teórico da educação em direitos humanos e a tensão entre os direitos da igualdade e os da diferença. Ao atuar na formação continuada com o lócus na escola, através de estratégias presenciais e de apoio, gera um/a educador/a que se reconhece e reconhece nos *outros* as implicações em ser: sujeito de direitos. Por ser contínua, essa experiência educativa é influenciada pelo contexto em questão e visa transformá-lo por meio de novas práticas educativas onde a cultura de direitos humanos está presente.

Com base no exposto, propomos a seguir um modelo no qual se destacam os processos fundamentais que devem estar presentes nas

políticas e ações que tem como propósito a formação de educadores/as em direitos humanos como um processo sistemático.

7.2. Modelo de Formação em Educação em Direitos Humanos

A experiência obtida com o caso e a interlocução com os/as entrevistados/as, nos ajuda a construir um modelo de formação em educação em direitos humanos. Sem dúvida a NOVAMERICA realiza um trabalho muito interessante e de fundamental importância no que diz respeito a formação continuada em EDH tendo como locus a escola. Ainda assim, entendemos que para que de fato possamos construir uma verdadeira cultura de direitos humanos na sociedade, a EDH precisa acontecer em outros espaços educativos.

Conforme vimos durante a pesquisa, essa formação pode ser realizada por e para espaços não-formais de educação. Neste sentido, Magendzo (2005) *apud* Agudelo (2015) nos lembra que:

“Es importante hacer ver que la educación no formal ha estado históricamente ligada a la defensa de los derechos humanos, de suerte que se ha entendido que educación sin defensa no tiene sentido, así como la defensa es un proceso educativo”. Magendzo (2005: 19-20) *apud* Agudelo (2015:112).

No entanto, a sociedade civil organizada em geral, os entrevistados/as em particular e os autores/as discutidos/as no marco teórico afirmam ser urgente a ampliação dessa rede de educação em direitos humanos, tendo um de seus espaços o ensino superior.

Vimos através do caso estudado que a faculdade de educação é um dos territórios (juntamente com a escola) identificados pelos entrevistados/as onde suas necessidades e atitudes são permeadas pela presença ou ausência dos direitos humanos. Em uma situação ideal, defendemos uma disciplina obrigatória de EDH na grade curricular da licenciatura. No entanto, tendo presente que esta ainda é uma situação distante, apostamos em um modelo de formação em educação em direitos humanos como forma de orientar experiências educativas sistematizadas no âmbito da formação inicial de professores/as.

Com certas alterações, segundo a necessidade e especificidades do contexto em questão, também pode ser usado por ONGs na formação

continuada, como guia na construção do projeto político pedagógico nas escolas e em políticas públicas neste âmbito.

Abaixo, apresentamos de forma gráfica os elementos que constituem nosso modelo de formação em educação em direitos humanos:

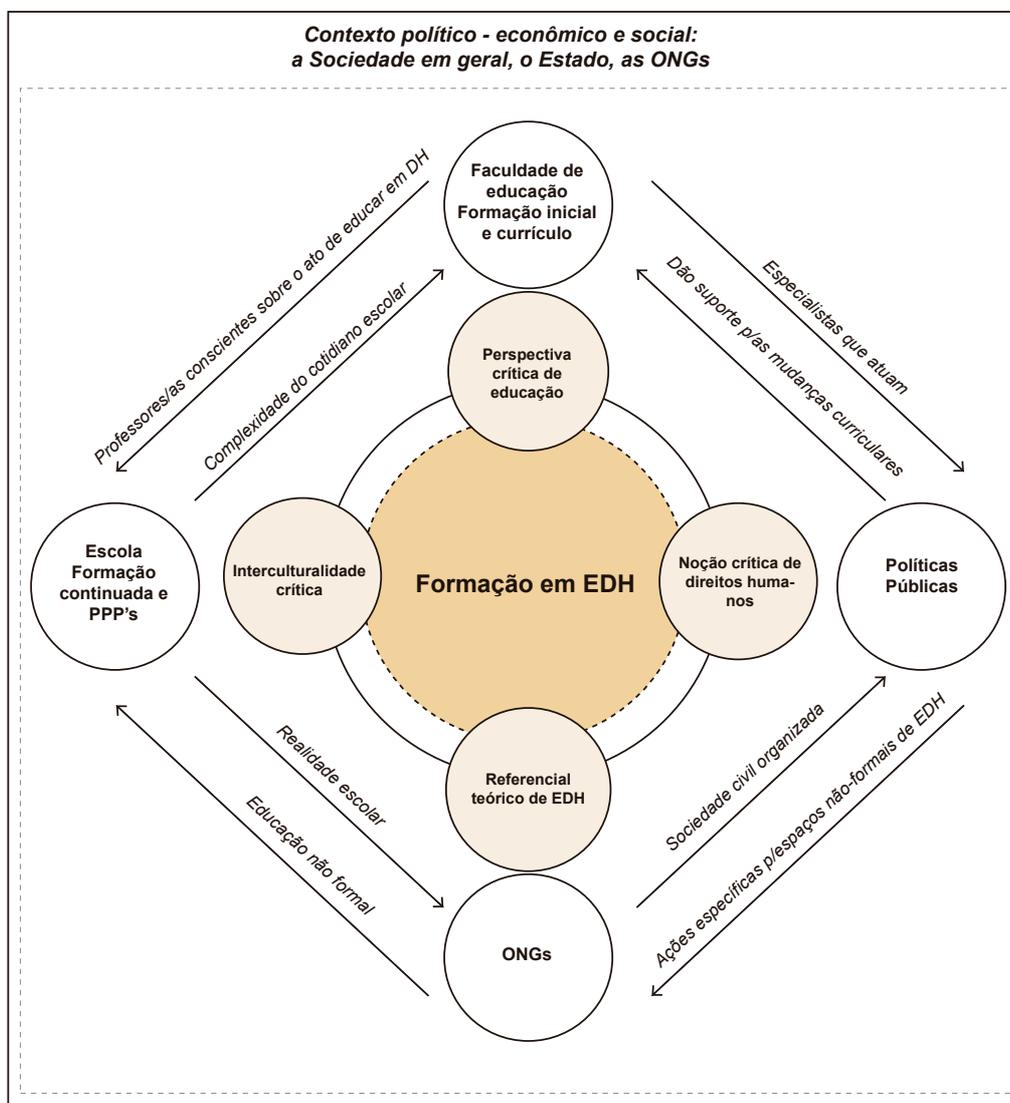


Figura 20: Modelo de Formação em EDH orientado às Faculdades de Educação

Como pode ser visto acima os elementos dispostos no centro fazem parte do modelo de formação em educação em direitos humanos desenvolvido pela NOVAMERICA, nossa principal inspiração, e que já foram anteriormente detalhados. Agora nosso objetivo é expor os aspectos relacionados aos espaços onde a formação em EDH deve estar presente e que são voltados para os/as professores/as das mais diversas disciplinas.

Neste sentido, apontamos as correspondentes ações e propostas concretas para o seu desenvolvimento.

Também entendemos essas ações como os principais desafios a serem superados na promoção da educação em direitos humanos no contexto brasileiro e que se encontram destacadas a seguir.

Espaço 1: O papel das faculdades de educação

Compreendemos que todo projeto educativo deve construir um conjunto de atitudes que nos permita viver cada vez mais com dignidade e menos desigualdade. A seguinte afirmação destaca a função do ensino superior neste sentido:

“To succeed, human rights education requires the endorsement and support of the whole educational system, including those who oversee continuing education, who license or certify teachers, who set curriculum standards and content, and who evaluate students, teachers, and schools” Flowers (2000:11)

Contudo, para cumprir esse papel, as faculdades de educação necessitam precisar e definir propostas pedagógicas mais explícitas (relacionadas aos saberes pedagógicos, curriculares e da experiência em EDH) que a tornem possível neste espaço.

No contexto brasileiro, documentos como o PNEDH e o DNEDH preveem e incentivam a EDH no ensino superior ao reafirmarem que a Universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania.

No mesmo sentido, no contexto europeu, nos lembra Arrazola (2016:11) com a indicação da Carta do Conselho Europeu aos estados membros que: “deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación”.

A seguir assinalamos as seguintes ações necessárias para o desenvolvimento da EDH neste sentido:

1- Tomar decisões políticas que permitam a visibilização e a inclusão dos direitos humanos nos projetos educativos nas diversas licenciaturas. Ou seja, a criação de disciplinas específicas no âmbito da EDH. Neste sentido é fundamental insistir na especificidade epistemológica, metodológica e ético-política desta proposta educativa. Portanto não se trata de ensinar os direitos humanos como disciplina jurídica e sim como um saber orientado a formação dos futuros professores como sujeitos de direitos.

2- Facilitar a criação de grupos de pesquisa que possam abordar a temática de maneira interdisciplinar. Com especialistas das mais diversas áreas há a troca de experiências e o enriquecimento desta formação através de diferentes perspectivas sobre o tema.

3- Desenvolver programas de extensão que permitam aos estudantes identificar e intervir em contextos educativos formais e não-formais apoiados nesta proposta educativa. Cursos, disciplinas optativas, encontros onde o foco seja proporcionar aos estudantes realidades fora do ensino acadêmico.

4- Promover a articulação entre a Faculdade de Educação e espaços não formais como uma proposta educacional. Nossa inspiração neste sentido é o APS¹⁶² (Service Learning ou Aprendizagem em Serviço em diante APS) que combina processos de aprendizagem e serviço comunitário em um projeto de trabalho partindo da realidade social para então melhorá-la. Por meio de disciplinas¹⁶³, projetos de extensão, cursos interdisciplinares, os estudantes colocam em prática, em espaços

¹⁶² Para o aprofundamento do conceito ver:

Folgueiras, P, Luna, E. Puig, G. (2013) *Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios*. Acesso em 26/10/2016: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65896>

Rubio, I.; Prats, e.; Gómez, I. (2013) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Acesso em 26/10/2016:

diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/46344/6/EnricPratsLlibreAPSUAbril13.pdf

Martínez, M. Et all, (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*

Acesso em 26/10/2016: <https://www.octaedrotextos.com/pdf/110173.pdf>

¹⁶³ A Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona possui vários projetos nessa linha.

Ver em: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/aps>

de educação não formais como ONGs por exemplo, as competências trabalhadas na faculdade e daí vem o valor formativo desta proposta.

Em contrapartida as ONGs podem aprimorar seus trabalhos com os conhecimentos teóricos dos estudantes. Em formato de disciplina (obrigatória ou opcional), o APS tem como objetivos: vincular o conhecimento acadêmico com a atividade prática; oferecer uma experiência formativa que, ao mesmo tempo, tenha utilidade social e contribuir para a formação de cidadãos e futuros profissionais (Martínez, 2008).

Currículo e educação em direitos humanos: espaço vital na formação inicial dos professores/as

Por compreender o currículo como um território permeado por relações de poder e em contante tensão e disputa, o consideramos como um espaço vital dentro das faculdades de educação. Por sua complexidade, exige atenção focalizada dentro deste contexto.

Constatamos principalmente através das falas dos sujeitos desta pesquisa que o currículo escolar ainda é imposto “de cima para baixo” e que portanto muitas vezes se encontra fora da realidade do cotidiano vivido pelos docentes. Estes, neste sentido, se sentem a margem do processo e/ou como mero executores de um plano que não foi elaborado em conjunto com os mesmos.

Essa situação faz com que os docentes, em sua maioria, tenham um papel passivo, contrário portanto ao que a EDH propõe, que estes assumam uma atitude ativa, de compromisso e envolvimento com tudo que compreende o processo educativo. Logo, afim de romper com esta postura tecnicista delegada aos docentes, propomos que as instituições responsáveis por sua formação inicial realizem as seguintes ações:

1- Incorporar em seus currículos uma perspectiva crítica de formação ético-política baseada no conhecimento, na vivencia, e na defesa dos direitos humanos, assumindo-os como uma oportunidade de realização. Um currículo que reconheça a desigualdade estrutural e que ao por ênfase na dignidade humana e nas diferenças culturais

presentes na sociedade, proporcione o/a licenciando/a reconhecer-se como sujeito de direitos e a indignar-se com a violação dos mesmos.

2- Compreender o currículo em toda a sua dimensão de poder e relacionar o referencial teórico e metodológico da EDH à perspectiva crítica da interculturalidade. Uma possibilidade prática é a promoção de experiências de interação sistemática com os *outros* (Candau, 2013). Ao experimentarmos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se, podemos ser capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir. Essas ações devem estar presentes na seleção curricular e nas práticas didáticas com o protagonismo do papel do/a professor/a.

3- Prever espaços e momentos onde os estudantes possam problematizar o conteúdo curricular. Desta maneira os futuros docentes aprendem na prática os elementos presentes e a partir disso possam refletir sobre suas possibilidades de mudança.

4- Apresentar as ferramentas (saberes práticos) e os argumentos (saberes teóricos) sobre o significado e impacto desta proposta educativa na vida dos mesmos e de seus futuros estudantes. Portanto, buscar as contradições presentes tanto no cotidiano universitário como no dia a dia da escola (onde irão atuar) em relação ao que normalmente é exigido dos estudantes: conteúdo (quando não se problematiza a realidade em prol da universalidade), normas de comportamento (quando se espera que os alunos/as sejam “comportados”- extrema passividade), critérios de avaliações (equilibrando as expectativas da escola às necessidades dos alunos) e outros.

5- Capacitar os futuros docentes afim de defender espaços, tempos e recursos curriculares para a educação em direitos humanos em seus futuros locais de trabalho. Para que a EDH tenha seu espaço assegurado nos Projetos-Políticos-Pedagógicos nas escolas e não seja encarada como “mais uma tarefa”. Através de exercícios/práticas que utilizem os próprios elementos do currículo (geral e específico de cada disciplina) que explicitem a importância desta proposta educativa e sua permanência no PPP das escolas independente de mudanças na direção

por exemplo.

6- Proporcionar atividades onde a dimensão da experiência em EDH seja apreendida. Neste sentido, atividades extracurriculares e projetos de extensão em espaços não-formais de educação devem ser a regra nos currículos e não a exceção.

7- Estabelecer uma relação próxima com Organizações Não Governamentais e outros espaços não formais de educação como parte da formação dos futuros docentes. Através da presença de disciplinas e atividades curriculares fazendo com que os estudantes possam vivenciar esses espaços de militância em direitos humanos e assim para eles/as de exercício de participação social e cidadania ativa.

Espaço 2: Escola e formação continuada

Refletir sobre o cotidiano escolar na formação inicial em educação em direitos humanos, nos parece essencial já que ele é o território onde esse professor/a sujeito de direitos irá atuar. Por outro lado, articular a formação continuada (que tem a escola como seu centro), às faculdades de educação e às ONG voltadas para o trabalho educativo nos parece igualmente importante.

Neste sentido, em relação a formação continuada, consideramos que as instituições responsáveis em realizá-la (faculdades de educação, ONGs, movimentos sociais) busquem “instrumentalizar” o corpo docente com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os permitam se apropriar da educação em direitos humanos como um território que os motiva a assumir riscos. Para tal propomos as seguintes ações pensando nas funções da formação continuada:

1- Apoiar os docentes em suas práticas com vistas a fazer com que os mesmos e seus/as educandos/as tenham mais autonomia sobre seus processos de ensino-aprendizagem. Desta maneira a dimensão ética-política da EDH também pode ser alcançada, já que se trata de estimular os estudantes (e toda a comunidade escolar) a participar de maneira efetiva na sociedade como membros ativos, informados,

críticos e responsáveis.

2- Desenvolver a capacidade dos docentes em se reconhecerem como sujeitos empoderados que usam a argumentação, a sensibilização e a autoestima para fazer valer os seus direitos e os direitos dos demais. Neste sentido são essenciais processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações presentes em todas as relações sociais, inclusive e principalmente no cotidiano escolar (Candau, 2013).

3- Favorecer o uso de metodologias participativas e dialógicas na formação continuada em EDH. Isso significa priorizar a fala dos docentes em formação usando estratégias menos expositivas e onde o foco das ações seja a interação do grupo. Outra estratégia é apresentar e guiar a reflexão, utilizando diferentes materiais pedagógicos (livros, publicações, cartilhas) que também estejam em sintonia com as ferramentas da atualidade: internet, vídeos em sites e páginas eletrônicas. Assim ao “instrumentalizar” este profissional, proporcionando o “como fazer”, essa formação também trabalha a autonomia dos docentes já que, uma vez que estejam mais conscientes sobre o que envolve educar em direitos humanos, os mesmos possam desenvolver suas próprias estratégias de acordo com os objetivos por eles estabelecidos.

Espaço 3: A função social das ONGs e a formação em educação em direitos humanos

Acreditamos que estes espaços além de já terem promovido diversas experiências nessa área desde a década de 80, ao difundir a EDH frente à ausência, ainda existente, da incorporação destes conteúdos no ensino formal, podem e devem ser efetivos espaços de vivência dessa prática. Portanto partindo das experiências pedagógicas nestes espaços e indo em direção a Universidade, as organizações não governamentais materializam um outro tipo de conhecimento sobre a maneira de se fazer e entender a educação em direitos humanos. Para tal entendemos serem necessárias as seguintes ações:

1- Ampliar o diálogo entre as ONGs e as faculdades de educação

Entendemos ser esta uma excelente oportunidade para que tanto os estudantes em formação, como os/as professores/as universitários, possam desenvolver os saberes docentes necessários para atuar nesta perspectiva e vivenciar o conteúdo e a proposta da educação em direitos humanos desde a larga experiência da educação não-formal. A proposta de APS (brevemente descrita anteriormente) vai nessa linha de raciocínio.

2- Possibilitar a busca de conhecimento mútuo em experiências educativas em direitos humanos através da presença das ONGs nas faculdades de educação e vice-versa. Isso permite que o saber dessas organizações seja reconhecido como fonte de conhecimento e de ação ético-política estando presente nos currículos e atividades que orientam a formação dos docentes.

3- Reconhecer e favorecer a retomada dos processos de construção das diferentes identidades socioculturais. No espaço da educação não-formal as histórias de vida de grupos culturais que historicamente foram postos a margem cultural e politicamente devem ser contadas e valorizadas como parte do processo educacional. Este aspecto se relaciona também, ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais. (Candau, 2013).

Espaço 4: Políticas públicas

Confirmamos através dos depoimentos dos/as educadores/as que a materialização da educação em direitos humanos no cotidiano escolar encontra maiores possibilidades quando as políticas públicas neste âmbito tem um caráter mais prático, operativo e menos informativo. Portanto é essencial que a formação docente em EDH, além de prevista nestes documentos, possibilite as mudanças necessárias tanto no ensino superior como nas escolas. Também é importante lembrar que a educação em direitos humanos é parte integral do direito a educação, tal como sustenta os programas e planos (PNDH, PNEDH, DNEDH) caracterizados no primeiro capítulo desta tese.

Contudo, há de se ter claro que a viabilidade tanto das medidas já assinaladas nestes documentos como das ações que pontuamos a seguir, estão estreitamente relacionadas a vontade política dos governantes em criarem condições reais para sua implementação. Portanto reconhecemos que este tópico está muito relacionado a realidade política em questão e que em momentos de governos conservadores sua viabilidade fica comprometida. Para o fortalecimento das políticas públicas em EDH apontamos as seguintes ações:

1- Priorizar processos de aprofundamento e formação dos futuros docentes indo além de projetos de curta duração. Algumas vezes as ações previstas nessas políticas são mais centradas na sensibilização e na difusão da proposta do que propriamente nos processos que a envolve.

2- Descentralizar as decisões políticas e aumentar as verbas orçamentárias para a formação em EDH. Definida como um processo sistemático que portanto demanda tempo e continuidade, muitas das ações que envolvem a temática não podem depender da extensa burocracia e da falta de investimento financeiro por parte do Estado.

3- Articular a sociedade civil e o Estado na concepção, planificação, execução e avaliação, (sociedade civil) e na execução, recursos e fiscalização (Estado). Através dessa ação os compromissos de ambos os espaços, com tal modelo de política pública, são inter-relacionados e devendo ser mediados de forma rigorosa.

4- Realizar políticas educativas de igualdade e diferença dirigidas as práticas pedagógicas. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, como riqueza, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (Candau, 2013).

5- Reconhecer a trajetória histórica e atual dos movimentos sociais nesse âmbito. A partir deste ato as políticas públicas em EDH

podem ser pensadas desde uma dimensão formativa de sujeitos de direitos. Neste sentido, as ações afirmativas são um claro exemplo para que se corrijam os processos de discriminação e de desigualdades sociais construídos ao longo da história.

Por fim, após a apresentação dos espaços de atuação e as ações necessárias para que o nosso modelo de formação em educação em direitos humanos possa ser realizado, trazemos como última contribuição, a proposta de um conjunto de perguntas que visam analisar o contexto onde se quer trabalhar essa proposta educativa.

Deste modo, propomos que as instituições as utilizem como uma oportunidade em situar sua posição nessa complexa caminhada que é o ato de educar em direitos humanos. Em conjunto com essa análise guiada pelas perguntas abaixo, nosso modelo de formação pode ser ajustado de acordo com as especificidades de cada instituição.

Perguntas-chave	Objetivos
Quais elementos identificam o contexto (político-econômico-social) em questão?	Conhecer a realidade dos professores/as naquele contexto.
Qual a concepção pedagógica de EDH ?	Entender o processo educativo, o que este significa e quais seus impactos na vida dos docente e discentes.
Quais as dimensões fundamentais da EDH?	Conhecer o referencial teórico desta proposta.
Quais são suas propostas metodológicas?	Criar estratégias adequadas ao grupo em questão
A quem se dirige essa formação?	Delinear a maneira como as dimensões são percebidas pois suas articulações mudam de acordo com o contexto.
Como podemos articular os territórios de atuação desta proposta educativa?	Formar novas redes e parcerias e fortalecer as já existentes. Entender os vários aspectos específicos de cada um desses espaços
O que se entende como uma boa prática em EDH?	Sistematizar e principalmente avaliar as experiências e seus resultados

Quadro 23: Perguntas-diagnóstico do modelo de formação em EDH

Reforçamos a ideia que nosso modelo se dirige a todos os espaços que busquem a construção de uma cultura de direitos humanos através de

uma perspectiva crítica de educação. Exatamente por nosso modelo de formação propor como meio e fim a justiça social através da educação em direitos humanos, é coerente com esta proposta educativa e assim exige uma postura ativa, militante e empoderada onde se espera que tanto quem promove como quem participa possa modifica-lo.

7.3 Limites e perspectivas de futuro

Apesar de termos atingido nossos objetivos, reconhecemos algumas limitações neste processo investigativo que são consideradas de dois tipos: contextuais e técnicas.

A primeira diz respeito a escassez de estudos e processos sistematizados de intervenções educativas em direitos humanos. Conforme foi exposto no marco teórico desta pesquisa, tivemos acesso a algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, educação em direitos humanos, e outras sobre as principais relações que podem ser estabelecidas com esta temática: o direito a educação, educação e cidadania, direitos humanos e democracia, educação inclusiva, currículo, projetos de extensão em universidades, dentre outros. Também nos foi possível encontrar artigos e alguns livros sobre a temática mas foram muito poucas as dissertações e teses encontradas especificamente sobre iniciativas na formação de profissionais da educação neste âmbito.

Outra limitação está relacionada ao caso selecionado. A ONG NOVAMERICA possui um papel relevante e uma função social fundamental no contexto apresentado. Porém, por constituir-se em uma realidade com características específicas (finalidades, público-alvo, concepção pedagógica, metodologia...) é possível que as mesmas não sejam realizáveis em outros contextos e é bem provável que outras dimensões relativas a formação em direitos humanos que não identificamos neste estudo, apareçam em função dessas diferenças.

Outra dificuldade encontrada nesse processo de investigação foi estabelecer uma distância essencial entre o contexto estudado e as relações pessoais e profissionais estabelecidas com o mesmo. Por ter feito parte da equipe de educadoras da ONG NOVAMERICA, foi um desafio

constante coletar, registrar e analisar os dados mantendo esse distanciamento emocional e conseguir estudar o caso em toda a sua complexidade e rigor. Também o fato de grande parte da interpretação dos dados e escrita desta pesquisa ter sido feita fora do Brasil, pode ser encarada como uma limitação mas que nesta situação nos foi fundamental para ajudar a identificar as várias nuances deste caso.

Em relação aos limites técnicos, devido a temporalização que o estudo de doutorado demanda e que quase sempre vai contra a realidade de todo o tempo que a pesquisa de fato envolve, não foi possível aplicar outras técnicas de coleta de dados que nos permitissem comprovar e contrastar em profundidade a informação obtida, como por exemplo, a realização de grupos focais. Uma pesquisa como a presente deveria poder aprofundar nas dimensões que envolvem a identidade do educador/a em direitos humanos entendida como um elemento chave no compromisso destes em continuar acreditando e realizando ações educativas neste âmbito.

Da mesma maneira, talvez a realização de grupos focais permitisse um maior entendimento sobre as ideias expostas individualmente nas entrevistas, fortalecendo-as numa perspectiva de grupo. Também poderia clarificar os modos pelos quais estes/as educadores/as constituem uma rede de apoio uns dos outros principalmente em seus espaços profissionais de atuação

Se por um lado, ao respondermos as perguntas propostas pela pesquisa fechamos algumas questões, por outro, também abrimos novos caminhos investigativos. A complexa realidade estudada aqui nos permitiu aprofundar nos sentidos e significados da formação de educadores/as em direitos humanos no contexto brasileiro. Portanto, acreditamos que este trabalho e principalmente seu marco metodológico, permite que no futuro outras pesquisas possam se apropriar destes conhecimentos tendo como linha investigativa a educação em direitos humanos e assim avançar nesta temática.

Igualmente, cremos que uma possível continuação desta pesquisa seria o enfoque avaliativo de nosso modelo de formação em EDH afim de

verificar as diferentes possibilidades do mesmo. Sua aplicação nos espaços de atuação destacados gera consequências nas identidades pessoais e profissionais dos envolvidos que precisam ser exploradas constantemente mantendo a coerência entre o ideal e o real.

Desta maneira, entendemos que ao identificar outras questões e futuras linhas de pesquisa, com base nos alcances e limites deste estudo, contribuiremos com a possibilidade de formulação de novas perguntas sobre a importância do desenvolvimento desta temática no contexto local e global.

- Como os estudantes das faculdades de educação compreendem os direitos humanos neste espaço e como isso afeta a sua formação como sujeitos de direitos?

Poder conhecer e entender o lugar que os direitos humanos ocupam no processo de formação dos docentes, implica em nos questionar sobre o que vem acontecendo na formação dos futuros professores/as como sujeitos de direitos e a partir deste reconhecimento, como os mesmos vão encarar esta tarefa no desempenho de suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que pesquisas que busquem analisar as questões que envolvem: o currículo nas faculdades de educação; os diversos programas de extensão existentes; e os estágios supervisionados, possam trazer novas questões e indicar possíveis respostas a essa problemática.

- Quais valores e práticas presentes nas ações educativas dos docentes podemos identificar como desestabilizadoras (Santos, 2006) e que priorizem o diálogo entre gênero e educação em direitos humanos na busca pela desconstrução de uma visão sexista de educação?

Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que direta ou indiretamente está presente nas escolas, através das relações sociais estabelecidas neste espaço significa romper com uma visão que coloca muitas vezes o processo educativo como lugar de reprodução de estereótipos e preconceitos relacionados ao papel da mulher na sociedade.

Esperamos que possam ser desenvolvidas pesquisas que busquem conhecer as atitudes dos professores/as relacionadas a práticas pedagógicas que promovam uma educação não sexista em consonância com a educação em direitos humanos.

Referências Bibliográficas

Nota: Optamos na realização das referências bibliográficas pela norma ISO 690 conforme sugere o site do CRAI da Universidade de Barcelona.

Adorno, Sérgio. História e desventura: o 3o Programa Nacional de Direitos Humanos. In: *Revista Novos Estudos* [on line], [Centro Brasileiro de Análise e Planejamento/Cebrap], 2010, n.86, p.5-20 [consulta 4 de março de 2012] Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100001>

Aguado, Teresa (ed). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: La Catarata, 2004. 144 p. ISBN:84-8319-243-8

Agudelo, Elkin. ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? In: *Revista FOLIOS* [on line] [Colômbia], 2015, n.41, p. 103-116. [consulta: 10 de dezembro de 2016] Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a07.pdf>>

Arrazola, Judith. La Educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso. Directoras: Sancho, Juana e Marín, Ma Ángeles. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Programa de doctorado Educación y Sociedad, 2016.307p. Disponível em:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106734/1/JAC_TESIS.pdf

Benevides, Maria Victoria. Direitos políticos como direitos humanos. In: *Direitos Humanos percepções da opinião pública - análises de pesquisa nacional* [online] [Brasília]: Secretaria de Direitos Humanos (SDH), 2010, p. 229-241.[consulta: 3 de outubro de 2016] ISBN 978-85-60877-09-6 Disponível em:
<http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/biblioteca_direito/Livro_Direitos_Humanos.pdf>

Bartolomé, Margarida e Cabrera, Flor. Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. In: *Revista de educación, número extraordinario, 2003*, p. 33-56.

Brandão, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC/ Rio, 2002. 148 p. ISBN: 8515024977

Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. [on line], [Brasília], Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p.76. [consulta: 20 de março de 2016] Disponível em:
<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>

Bogdan, Robert e Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora, 2010, 336p. ISBN: 9720341122

Carbonari, Paulo. Por que educar em Direitos Humanos na educação superior? In: *A Formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2016, p.99-111. [consulta: 18 de novembro de 2016] ISBN 978-85-67818-38-2 Disponível em:http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Formação-em-DH_-Educação-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf

Carbonari, Paulo. Educação Popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. A: Tavares, C. e Silva, A., et al. *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010, p.55-70 ISBN:8788524916298

Carbonari, Paulo. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2007, p.169-186. [consulta: 27 de janeiro de 2012] ISBN: 978-85-7745-147-X Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/12_cap_2_arquivo_04.pdf>

Cardoso, Clodoaldo. Direitos Humanos na universidade: construindo diálogos entre a ciência e a ética. In: *A Formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2016, p.79-98. [consulta: 29 de novembro de 2016] ISBN 978-85-67818-38-2 Disponível em:http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Formação-em-DH_-Educação-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf

Candau, Vera. Multiplicadores de direitos humanos: “ideias-força”. In: *Revista Novamerica/Nuevamerica* [on line] [Rio de Janeiro], 2014, n.141, p.44-48, jan-mar. [consulta: 13 de dezembro de 2016] Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_novamerica/anteriores/r0141/resumos.asp>

Candau, Vera e Sacavino, Susana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: *Revista Educação* [on line] [Porto Alegre], 2013, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. [consulta: 23 de janeiro de 2016] e-ISSN 1981-2582 Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319/8741>>

Candau, Vera. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. In: *Revista Sociedade e Cultura* [on line] [Goiânia], 2013, v. 16,

n. 2, p. 309-314, jul./dez.[consulta:15 de março de 2016]Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/32188>>

Candau, Vera. Educação em direitos humanos e formação inicial de professores. A: Candau, Vera, et.all. *Educação em Direitos Humanos e Formação de professores/as*. São Paulo: Ed.Cortez, 2013, p. 50-65, ISBN: 9788524921179

Candau, Vera. Promovendo a perspectiva da educação intercultural. A: Monteiro, Aída e Pimenta, Selma, et.all. *Educação em Direitos Humanos e Formação de professores/as*. São Paulo: Ed.Cortez, 2013, p. 130-147, ISBN: 9788524921179

Candau, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Revista Educação e Sociedade* [on line] [Campinas], 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. [consulta: 10 de outubro de 2016] Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>

Candau, Vera. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. A: Candau, Vera (org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p.43- 65, ISBN: 978-85-7577-776-3

Candau, Vera e Sacavino, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia* [João Pessoa]:Editora Universitária da UFPB, 2010, p.113-140. [1º de julho de 2016] ISBN: 978-85-7745-590-4 Disponível em:<<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2010.D.H-NA-EDUCAÇÃO-SUPERIOR.-PEDAGOGIA.pdf>>

Candau, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação* [on line] [Rio de Janeiro], 2008, v. 13 n. 37 , p. 45-55, jan./abr. [consulta: 13 de novembro de 2011] ISSN 1413-2478 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>

Candau, Vera e Sacavino, Susana. Educação em Direitos Humanos no Brasil: idéias-força e perspectivas de futuro. In: *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en los derechos humanos en Iberoamérica*. [OEI e UNESCO], 2008 [consulta: 2 de dezembro de 2011] Disponível em: <<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>>

Candau, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. [João Pessoa] [Editora Universitária], 2007 [consulta: 10 de fevereiro de 2012] Disponível em:<<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Candau, Vera, et. al. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 168p. ISBN: 9788574903408

Candau, Vera, et. al. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2002. 284p. ISBN: 9788532626783

Carvalho, José. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. [João Pessoa] [Editora Universitária], 2007 [consulta: 03 de dezembro de 2016] Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Carvalho, José. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: *Revista Educação e Pesquisa* [online] [São Paulo], 2004, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. [consulta: 10 de dezembro de 2016] Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a04v30n3.pdf>

Conselho da Europa. *Carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e a educação em direitos humanos*, 2010. [consulta: 25 de setembro de 2016] Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf>

Cortina, Adela. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. Rio de Janeiro, Editora Loyola, 2005. 210p. ISBN: 8515030888

Dallari, Dalmo. (2007). O Brasil rumo à sociedade justa. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. [João Pessoa] [Editora Universitária], 2007 [consulta: 25 de julho de 2016] Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Dias, Claudete. Movimentos sociais do século XIX: história e historiografia In: *Anais do ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História* [online] [João Pessoa], 2003. [consulta: 27 de julho de 2016] Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.128.pdf>>

Dias, Adelaide. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a Educação em/para os direitos humanos. In: *A Formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2016, p.79-98. [consulta: 15 de novembro de 2016] ISBN 978-85-67818-38-2 Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Formação-em-DH_-Educação-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf>

Dias, Adelaide. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. [João Pessoa] [Editora Universitária], 2007 [consulta: 20 de fevereiro de 2013] Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Duarte, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. [on line], [São Paulo], Cadernos de Pesquisa, 2002, n.115, mar. p.139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>

Evertson e Green. La observación como indagación y como método. En: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, [Madrid], Paidós, 1989, p. 303-421.

Genevois, Margarida. *Educação e direitos humanos*. [on line], 1982. Disponível em < <http://www.dhnet.org.br/inedex.htm> >

Gohn, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo, Ed. Cortez 2005, 117p.

León, e Montero. *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill, 2004.

Lincoln e Guba. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications, 1985.

Herrera, Marta. Formación inicial y profesionalización del magisterio. A: Sandoval S. et al. *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios*. Bogotá: UPN, 2001.

Magendzo, Abraham; Dueñas, Claudia; Flowers, Nancy. *Comprometidos con los derechos humanos: historias de vida de educadores*. [Ebooks: Patagonia] [Universidad Academia de Humanismo], ISBN: 978-956-9274-22-0, 2014, [consulta: 29 de novembro de 2016] Disponível em: <https://bookmate.com/reader/tHDGuVzt>

Magendzo, Abraham. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en los derechos humanos en Iberoamérica*. [OEI e UNESCO], 2008 [consulta: 15 de novembro de 2011] Disponível em: <<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>>

Magendzo, Abraham. Propuesta Hacia el nunca mas desde la Educación em Derechos Humanos In: *Programa Interdisciplinario de Invetigaciones en Educación- PIIE*. [Santiago], 2005.

Magendzo, Abraham. Educación en derechos humanos en América Latina:

temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: Cuellar, Roberto. *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, [San José], [IIDH, USAID, F. Ford], 2000, [consulta: 25 de maio de 2016] Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/temas-problemas-y-propuestas-una-sintesis-analitica-de-la-reunion-en-lima-abraham-magendzo.pdf>

Magendzo, Abraham. Curriculum y formación de profesores y educación en derechos humanos: identificando relaciones y situaciones problemáticas. In: *Congresso íbero-americano de educação em direitos humanos* [consulta em: 19 de outubro de 2016], (sem data) Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/028_congresso_abraham_magdenzo.pdf

Matos, Junot. Educação em direitos humanos na educação superior: um novo paradigma do ser e fazer pedagógico. In: *A Formação em Direitos Humanos na educação superior no brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2016, p.131-155 [consulta: 13 de dezembro de 2016] ISBN 978-85-67818-38-2 Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Formação-em-DH_-Educação-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf>

Mclaren, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, [Porto Alegre] [Ed:Artes Médicas], 1997, 353p.

McMillan, James e Schumacher, Sally. *Research in education: a conceptual education*. [Nueva York] [Ed. Harper Collins], 1993

Marcondes, Nilsen e Brisola, Elisa. *Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas* Revista Univap In: Revista.univap.br [São José dos Campos], v. 20, n. 35, jul, 2014, ISSN 2237-1753, [consulta: 13 de maio de 2016] Disponível em: <<http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>>

Massot, Inez, Dorio, Inez. e Sabariego, Marta. Estrategias de recogida y análisis de la información. In: Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa*, [Madrid] [Ed:La Muralla], 2004, p. 329- 366.

Maykut, Pamela e Morehouse, Richard. *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*, [London], [Falmer Press], 1994, 194 p. [consulta: 10 de março de 2012] Disponível em: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=56b23f4d5dbbbdcff08b457f&assetKey=AS%3A325103742144512%401454522180462>

Mello, Laura. *O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores*. In: Revista NOVAMERICA/NUEVAMERICA, n.102, julho, Rio de Janeiro, 2004. [consulta: 26 de fevereiro de 2017] Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0102/rev_construindo02.asp>

Monteiro, Aída; Zenaide, Maria de Nazaré e Viola, Solon. Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos na Educação superior: alguns subsídios In: *A Formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2016, p.171-186, [consulta: 18 de setembro de 2016] ISBN 978-85-67818-38-2 Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Formação-em-DH_-Educação-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf

Moreira, Antônio e Candau, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica, In: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. [Petrópolis], [Ed. Vozes], ISBN: 978-25-326-3655-3 2008, p.13-37

Morgado, Patrícia. *Saberes docentes na educação em direitos humanos*. Orientadora: Vera Candau. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2001.124 f. [consulta em:03 de março de 2012] Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?arqtese=2001-MORGADO_P_P_L.pdf>

Mujica, Rosa. Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú In: *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en los derechos humanos en Iberoamérica*. [OEI e UNESCO], p.230-247, 2008 [consulta: 27 de maio de 2014] Disponível em: <<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>>

Mujica, Rosa. ¿Que es educar en derechos humanos? In: DEHUIDELA, p.21-36, 2001 [consulta: 20 de maio de 2016] Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>>

ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2012. [consulta: 30 de setembro de 2016] Disponível em: <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>>

ONU, *A Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004)*, 1994, n.1 [consulta em: 13 de julho de 2016] Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf

Palou, Berta. *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña* Dirigida por: M. Ángeles Marin e Marta Sabariego. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Programa de doctorado Educación y Sociedad, 2010. p. 390
Disponível em:

< diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42472/1/01.BPJ_TESIS.pdf>

Paulo, Iliana. Formação continuada de professores/as e educação em direitos humanos. In: Candau, Vera, et.all. *Educação em Direitos Humanos e Formação de professores/as*. ISBN: 9788524921179, [São Paulo] [Ed.Cortez], 2013.

Perrenoud, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. [Lisboa] [Ed: Dom Quixote], 1995.

Picón, Cesar. Construcción de criterios para la identificación y selección de buenas prácticas de formación docente en la educación en derechos humanos en América Latina. In: *Buenas prácticas de formación docente en derechos humanos* InterRED, 2011 ISBN: 978-84-937893-1-2

Ramírez, Alma. *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)* Alvarez. Directoras: Assumpta Aneas e Marta Sabariego Barcelona: Universitat de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Programa de doctorado Educación y Sociedad, 2014. 440 f. Disponível em:
<www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/279213/AARI_TESIS.pdf?sequence=1>

Ramos, Aura. *Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos*. Orientadora: Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado), 2010, 143 f. Disponível em:
<www.dhnet.org.br/dados/teses/edh/tese_amos_significacao_ddc_edh.pdf>

Restrepo, Manuel. Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia, In: Magendzo, Abraham. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en los derechos humanos en Iberoamérica*. [OEI e UNESCO], 2008 [consulta: 15 de setembro de 2016]
Disponível em: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>

Sabariego, Marta. Taller: Introducció a l'Estudi de Cas Jornades de Tardor de Doctorat . Facultat d'Educació 24 i 25 de novembre de 2016 [Power Point].

Sabariego, Marta. Etnografía y estudio de casos. In: Nieto, et.all, *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*. [Madrid] [Ed: Editorial Dykinson] 2010, p.425-444.

Sabariego, Marta. La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa. In: *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. [Madrid] [Ed. Fundación Europea Sociedad y Educación] 2009, p.193-264.

Sacavino, Susana. O/A educador/a como agente sócio-cultural e político. A: Candau, Vera, et.all. *Educação em Direitos Humanos e Formação de professores/as*. São Paulo: Ed.Cortez,2013, p. 20-35, ISBN: 9788524921179

Sacavino, Susana. Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul In: Neves, Kátia e Menezes, Caroline, et.all. *Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania* [São Paulo] [Memorial da Resistência de São Paulo] [Pinacoteca do Estado], p. 87-110, ISBN 978-85-8256-027-3, 2013, [consulta: 25 de abril de 2017]Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo66_memóriaCidadania_CursoIntensivo2013_EDH-2.pdf>

Sacavino, Susana. *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia* In: Revista de La Facultad de Humanidades – Universidad Pedagógica Nacional [Colombia] n.41, p.69-85, 2015 [consulta em 27 de abril de 2016] Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo148_Sacavino_Susana.pdf>

Sacavino, Susana. Movimiento de Educadores en Derechos Humanos: un espacio de formación ciudadana del profesorado In: *Buenas prácticas de formación docente en derechos humanos* InterRED, 2011 ISBN: 978-84-937893-1-2

Sacavino, Susana. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina* [Rio de Janeiro] [Ed:Dp et Alii Edit.], p.31-64, 2009.

Sacavino, Susana. *Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil*. Orientador: Ralph Bannell Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. (Tese de Doutorado) [consulta em 1 de fevereiro de 2012] 289p. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11871@1>

Sacavino, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: Silveira, Rosa Maria, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. [João Pessoa] [Editora Universitária] 2007.

Sousa, Nair. Educação em direitos humanos e emancipação. In: *Direitos Humanos percepções da opinião pública - análises de pesquisa nacional*.

Venturini, Gustavo (Org.) Brasília, Secretaria de Direitos Humanos (SDH), 2010 [consulta em 13 de abril de 2016] Disponível em:

<http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/biblioteca_direito/Livro_Direitos_Humanos.pdf>

Sader, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. Silveira, Rosa Maria, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* [João Pessoa]: Editora Universitária, 2007, p. 75-84 [consulta: 10 de junho de 2014]. ISBN 978-85-7745-147-X Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Santos, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. [São Paulo] [Ed: Cortez], 1995, 348p.

Santos, Miguel. *Evaluación educativa*. [Buenos Aires] [Ed: Magisterio del Río de la Plata] 1996.

Silveira, Rosa Maria, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* [João Pessoa]: Editora Universitária, 2007, 513p. [consulta: 10 de novembro de 2011]. ISBN 978-85-7745-147-X Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Sime, Derechos humanos y Educación, In: *Educar en derechos humanos: reflexiones a partir de la experiencia*. Lima, 1991.

Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. [Madrid] [Ed:Morata] 2007.

Tavares, Celma. O papel dos educadores nos processos educativos em Direitos Humanos. In: Neves, Kátia e Menezes, Caroline, et.all. *Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania* [São Paulo] [Memorial da Resistência de São Paulo] [Pinacoteca do Estado], p.71-86, ISBN 978-85-8256-027-3, 2013, [consulta: 25 de abril de 2017]Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo66_memóriaCidadania_CursoIntensivo2013_EDH-2.pdf>

Tavares, Celma e Silva Aída. *Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites* In: Revista Educação, [Porto Alegre] v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013 [consulta: 25 de setembro de 2016] Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>>

Tavares, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: Silveira, Rosa Maria, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*

[João Pessoa]: Editora Universitária, 2007, p.487-504. [consulta: 10 de novembro de 2016]. ISBN 978-85-7745-147-X Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Tosi, Giuseppe e Zenaide, Maria de Nazaré. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. In: *A Formação em Direitos Humanos na educação superior no brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. [online] [João Pessoa]: CCTA, 2016, p.99-111. [consulta: 18 de janeiro de 2017] ISBN 978-85-67818-38-2 Disponível em:<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Formação-em-DH_-Educação-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf>

Tosi, Giuseppe. *A Universidade e a Educação aos Direitos Humanos*. (sem data). [consulta: 14 de junho de 2016] Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_univ_educ_dh.pdf>

Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. *Teoría Fundamentada: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. [Madrid] [ed: CIS], 2006.

Venturini, Gustavo (2010). O potencial emancipatório e a irreversibilidade dos direitos humanos. In: *Direitos Humanos percepções da opinião pública - análises de pesquisa nacional* [online] [Brasília]: Secretaria de Direitos Humanos (SDH), 2010, p. 229-241.[consulta: 3 de outubro de 2016] ISBN 978-85-60877-09-6 Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/biblioteca_direito/Livro_Direitos_Humanos.pdf>

Viola, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: Silva, Aida; Tavares, Celma. *Política e fundamentos da educação em direitos humanos*. [São Paulo] [ed: Cortez], 2010. p.15-40.

Viola, Solon e Zenaide, Maria de Nazaré. A produção histórica dos direitos humanos. In: *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia* [João Pessoa]: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.141-170. [5 de agosto de 2016] ISBN: 978-85-7745-590-4 Disponível em:<<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2010.D.H-NA-EDUCAÇÃO-SUPERIOR.-PEDAGOGIA.pdf>>

Viola, Solon. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: Silveira, Rosa Maria, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* [João Pessoa]: Editora Universitária, 2007, 513p. [consulta: 10 de julho de 2016]. ISBN 978-85-7745-147-X Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>

Zago, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa, In: Carvalho, Marília. e Vilela, Rita.

V. Amorim

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.
[Rio de Janeiro] [ed: DP&A], 2003.

Yin, Robert. *Case study research: design and methods.* [Los Angeles]
[Sage Publications], 2009.