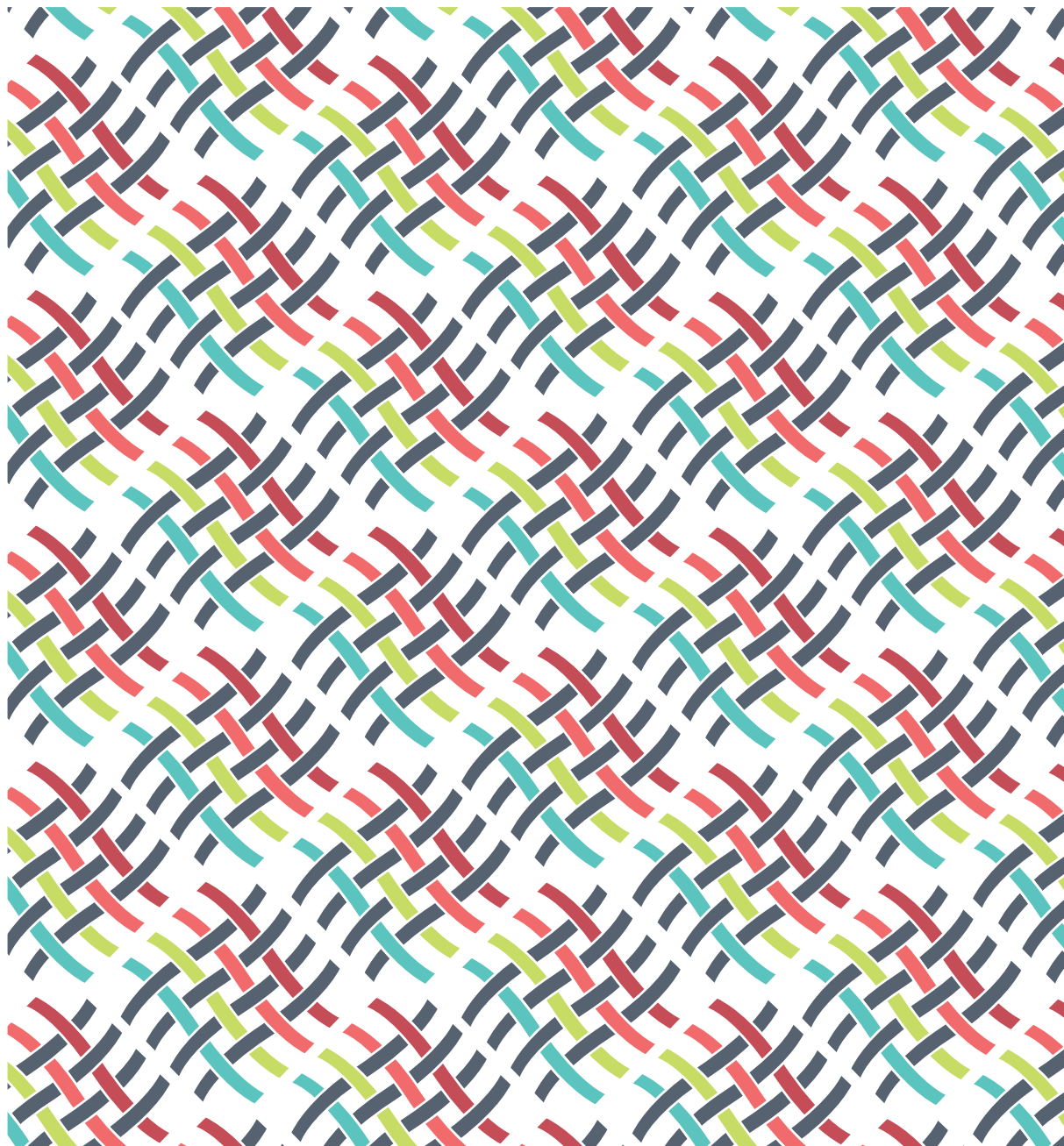


# COMFOR

Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial  
e Continuada de Profissionais da Educação Básica



Especialização em Educação em  
Direitos Humanos

Módulo 4 - Direitos Humanos e a escola

Autor: Marco Antonio de Oliveira

São Paulo | 2015



PRESIDENTA DA REPÚBLICA

**Dilma Vana Rousseff**

VICE-PRESIDENTE

**Michel Miguel Elias Temer Lulia**

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

**Renato Janine Ribeiro**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE  
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR  
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA  
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenador: **Antonio Simplicio de Almeida Neto**

Vice-Coordenadora: **Lucília Santos Siqueira**

COORDENAÇÃO DE EaD

**Izabel Patrícia Meister**

**Paula Carolei**

**Rita Maria Lino Tárzia**

**Valéria Sperduti Lima**

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO  
INSTRUCIONAL

**Felipe Vieira Pacheco**

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

**Daniel Lico dos Anjos Afonso**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,  
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -  
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

**Daniel Gongora**

**Eduardo Eiji Ono**

**Fabrizio Sawczen**

**João Luiz Gaspar**

**Marcelo da Silva Franco**

**Margeci Leal de Freitas Alves**

**Mayra Bezerra de Sousa Volpato**

**Tiago Paes de Lira**

**Valéria Gomes Bastos**

**Vanessa Itacaramby Pardim**

SECRETARIA

**Adriana Pereira Vicente**

**Bruna Franklin Calixto da Silva**

**Clelma Aparecida Jacyntho Bittar**

**Janaina Gomes Reis Bezerra**

**Tatiana Nunes Maldonado**

SUPORTE TÉCNICO

**Enzo Delorence Di Santo**

**João Alfredo Pacheco de Lima**

**Rafael Camara Bifulco Ferrer**

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

**André Alberto do Prado**

**Marlene Sakumoto Akiyama**

**Nilton Gomes Furtado**

**Rodrigo Santin**

**Rogério Alves Lourenço**

**Sidnei de Cerqueira**

**Vicente Medeiros da Silva Costa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1933



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP  
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.  
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE



# UNIDADE 1

ESCOLA, PARTICIPAÇÃO E  
EMANCIPAÇÃO SOCIAL

## Escola, participação e emancipação social: Escola como tempo e espaço de realização de Direitos Humanos e de promoção e valorização da diversidade.

Os **objetivos** dessa unidade são:

- Pensar nos dilemas e desafios da escola frente aos processos de transformação e demandas da sociedade contemporânea.
- Refletir sobre a escola como espaço de promoção de direitos.

### SAIBA MAIS

*Para iniciarmos nossas discussões sobre o tema dos direitos humanos relacionados a educação, mais especificamente em suas interfaces com a escola, vejamos a reflexão proposta pela vice-coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, Maria Victoria Benevides, no texto de abertura para seminário sobre educação em direitos humanos. Para leitura do texto [Educação em Direitos Humanos: de que se trata?](#)*

Como sugere a leitura do texto citado acima, o tema dos direitos humanos tem sido uma das questões caras à sociedade moderna. Suas origens remontam às mais distantes formas de organizações das sociedades e ganham reforço político-jurídico na virada para a era moderna, nos primórdios das novas definições em torno das sociedades contratuais contemporâneas, cujos marcos estão relacionados aos direitos civis e à proteção ao indivíduo, às lutas pela emancipação política e à autonomia dos povos contra todo tipo de tirania e opressão. O tema dos direitos humanos está na moldura legal dos ditos estados modernos, expressão jurídico-administrativa da forma mais acabada de estado liberal burguês. Cabe ressaltar, no entanto, que passado muito tempo das primeiras formulações, em muitos casos os direitos estão ainda fortemente restritos ao campo das intenções e ideais, longe de serem uma realidade e prática no interior da maioria dessas mesmas sociedades. Seus princípios básicos relacionados aos direitos civis e políticos desde os tempos da Revolução Francesa (1789) ou, antes ainda, desde a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e da inglesa Petição de Direitos (1628), em muitos casos ainda figuram como utopia, ou por vezes podados pelas mais tacanhas formas de expressões anti-democráticas. No que não é menos preocupante, ora restritos ao campo da legalidade jurídica, mas descolados da promoção de justiça social.

Assim como a concepção dos direitos civis, os direitos humanos fazem parte da essência da democracia moderna. Sua permanência exige contínua participação social, implicados como estão a todo tipo de contingências políticas, sociais e culturais. São eles, os direitos humanos



e os direitos civis, componentes indissociáveis a darem significado às sociedades democráticas. Em tais sociedades eles permeiam tanto as organizações políticas e jurídicas, como as educacionais. Podem estar refletidos nas práticas educacionais ou naquilo que as sociedades formulam como metas escolares a partir de seus programas de ensino. O sociólogo Alain Touraine sugere que o conhecimento de uma sociedade, passa tanto pelo conhecimento de sua organização jurídica, quanto de seus programas de ensino, o que, portanto, exige uma reflexão sobre seu componente educacional:

“

“O espírito e organização de uma sociedade se manifestam da maneira mais clara nas suas regras jurídicas e nos seus programas de ensino. (...) a resposta à pergunta: Poderemos viver juntos ou, noutras palavras: Como poderemos combinar a liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias institucionais que protegem esta liberdade e estas diferenças?, exige uma reflexão sobre a educação” (TOURAINÉ, 1997, p. 317).

”



## SAIBA MAIS

*Para aprofundar os conhecimentos sobre o tema dos direitos humanos e educação acesse:*

*FERNANDES, Ângela Viana Machado e PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. (Acesso em 14/8/2015).*

*RAMOS, Aura Helena. Educação em direitos humanos: local da diferença. (Acesso em 14/8/2015).*

## Escola: importância e questionamentos

No que concerne às percepções sociais, embora muito questionada e perdendo parte do seu encanto como instituição central na formação e desenvolvimento social dos indivíduos, a escola mantém-se como locus de referência primordial das demandas educacionais da maioria das sociedades modernas ou contratuais, permanecendo como pilar na luta pelo desenvolvimento social e construção de direitos nessas sociedades.

A escola moderna, tal como a conhecemos hoje em dia em sua estrutura, funcionamento e práticas, no entender do educador espanhol J. Gimeno Sacristán, “(...) não são fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes”. (1999. p. 148.) Assim, a escola moderna se caracteriza como campo de práticas multifacetadas, que vão muito além da aplicação de modos de pensar ou das teorias sobre a educação, como indica esse autor (1999).



Para muitos autores a escola vive um momento de grandes questionamentos, em meio ao redemoinho de transformações e dilemas de nosso tempo. Como já constatava Alain Touraine, os agentes diretamente envolvidos com a escola, nutrem o sentimento de superação dessa instituição pelos meios de comunicação de massa ou como denominou, pela “escola paralela”. À época de sua reflexão, Touraine basicamente entendia serem esses meios personificados na televisão e nos riscos que representavam. A reflexão apresentada há mais de vinte anos, figura ainda como atual para entender os dissabores da instituição escola vivenciados diretamente por seus agentes:

“

“Como se estivesse na defensiva, observava o desmoronamento da cultura escolar, que obriga a renunciar à antiga concepção da instrução pública, e se sentia invadida por uma cultura da juventude à qual os professores são estranhos sobretudo quando, vindo a maioria das vezes da classe média, se veem confrontados com jovens pertencentes a um subproletariado (...)” (Touraine, op. Cit., p. 317)

”

Certamente podemos atualizar tal representação outrora personificada pela televisão, sem desconsiderar a mudança significativa no perfil dos agentes escolares. Acrescida hoje de desdobramentos potencializados pela internet e pela cultura das redes sociais on-line, permanece em grande medida o sentimento de superação da escola. Sentimento ora expresso por parte dos agentes escolares, ora manifesto em comunhão com a sociedade em geral, provocando um misto de perda e impotência em momento de mudança. O então “subproletariado” composto pelos marginalizados do sistema produtivo, dão lugar a uma cultura jovem.

As formas manifestas dessa cultura estão permeadas pelo consumismo, fragmentação, pensamento e linguagem fugazes, algo como a dinâmica instantânea dos vídeos e das redes sociais. Também marcada pelo que o historiador Eric Hobsbawm e outros cientistas sociais chamam de presentismo, o viver em um tempo presente contínuo, sem estabelecer elo com o tempo passado. Passado considerado coisa ultrapassada, velharia. Vivendo o tempo do presente contínuo, essa cultura jovem, tem dificuldade em assumir a responsabilidade de compor projetos para o vindouro (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Diante da percepção de intensas alterações processadas no mundo contemporâneo, tem-se cobrado da escola o mesmo grau de dinamismo e mudanças. Mudanças, por vezes, pressionadas pela tirania do novo, encarado, via de regra, como moderno, adequado, inovador, em contraposição ao considerado ultrapassado, arcaico, supostamente inerente à dinâmica escolar. Cabe notar que a cultura escolar, diferente da cultura das redes sociais, é atravessada pela dinâmica moderada do tempo da prática pedagógica, que não se pode querer comparar aos ritmos fugazes das redes sociais, do consumo e do mercado, visto que deve estar em sintonia direta com a reflexão.

As cobranças à escola passam, então, não apenas pelo o quê e como ensinar, que cultura transmitir, quais conteúdos curriculares deve contemplar, mas pelo seu próprio propósito de instituição formativa. Como resultado dos questionamentos, temos colocada a situação de incerteza entre os professores do que deve ser ensinado e qual a função da escola. Para o

especialista em cultura escolar, Jean-Claude Forquin, haveria uma crise no que considera ser a função específica da escola: a transmissão cultural (FORQUIN, 1993).

Discutir sua dinâmica interna e como se dá a construção de saberes no seu interior passaria a ser, no entendimento de Forquin, fundamental nas relações que a escola estabelece com o contexto social mais amplo. No entanto, é preciso refletir o próprio sentido da crise, para melhor compreensão do contexto atual em que se situa a escola, como sugerem os professores espanhóis Ramón Flecha e Iolanda Tortejada. A reflexão sobre o sentido da crise, desenvolvida por Flecha e Tortejada, teve origem no panorama de final de século XX, que visava delinear perspectivas para o atual século. Nesse início de século XXI, a reflexão sobre a crise ainda é válida, em particular sobre um de seus propalados aspectos, a crise de valores que leva a escola de roldão:

“

“(…) a crise de valores baseia-se em um discurso conservador que, mais do que considerar a imposição ou colonização da lógica sistêmica, postula o desaparecimento dos valores e culpa pela situação determinados coletivos, por exemplo, os jovens. Tal fato supõe a individualização das causas, a referência a situações anteriores supostamente melhores e a negação de uma mudança futura por parte dos agentes. No entanto, acreditamos que, se os valores estão em crise, não é porque estejam desaparecendo junto com a tradição, ou porque o sistema social impo- nha-se ao indivíduo. A crise surge pela inexistência de uma única forma de vida e pensamento, porque as tradições têm que se explicar e porque a informação não é um terreno restrito aos especialistas. Não é, pois, uma crise no sentido negativo que geralmente se atribui ao termo; por outro lado, os mais otimistas costumam viver as crises como um crescimento e não como uma catástrofe, assim como o risco e a incerteza, característicos de uma sociedade reflexiva, fazem parte de nossas vidas. A sociedade atual caracteriza-se por estar sendo constantemente pensada. Nós, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos e pensa- mos, questionando-nos; não damos por certa e absoluta a realidade que nos ro- deia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem ‘entre aspas’ nossa normalidade. Constantemente, devemos filtrar a informação e envolvermo-nos na sociedade para sobreviver devido à pluralidade de formas de vida e maneiras de fazer. Devemos decidir constantemente entre opções possíveis, sabendo que aquilo de ‘para toda a vida’ é algo que não acontece nem no trabalho e nem no casamento.” (FLECHA e TORTEJADA, 2000. p. 25-6).

”

No sentido expresso, longe de ser paralisante, a crise, algo inerente à sociedade reflexiva, força a escola ao movimento transformador, negando a paralisia ou a cultura viciante do queixume.

Como alvo das políticas públicas, a escola segue como campo importante no delineamento de projetos de desenvolvimento social. A UNESCO tem expressado a importância da instituição escola em sua relação com as políticas públicas, direcionadas ao desenvolvimento socioeco- nômico. Em seu Relatório de Monitoramento Global de EPT (Educação Para Todos) expõe as preocupações quanto às metas educacionais delineadas na Declaração de Dakar em 2000, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos em Jomtien, Tailândia (Declaração Mundial de Educação para Todos e Todas, 1990). No entanto, a própria UNESCO considera essas metas declaradamente difíceis de serem atingidas:



“

“É provável que não se alcance a educação primária universal, por uma grande margem. O número de crianças fora da escola, em 2011, foi de 57 milhões, metade das quais viviam em países afetados por conflitos. Na África Subsaariana, apenas 23% das meninas pobres das áreas rurais completaram a educação primária até o final da década. Se persistirem as tendências recentes da região, os meninos mais ricos alcançarão a educação primária universal completa em 2021, enquanto as meninas mais pobres somente o conseguirão em 2086.” (Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> Acesso em 3/8/2015).

”

Nesse cenário, chama atenção a situação dos grupos sociais historicamente aliados dos direitos fundamentais. No caso do relatório da UNESCO as meninas aparecem em clara desvantagem nas regiões mencionadas, quando não impedidas do acesso à educação em meio às culturas ou contextos político-sociais repressores. Não por coincidência, têm aflorado as lutas de grupos ou segmentos sociais marginalizados que tentam fugir do lado sombrio das estatísticas enfrentando todo tipo de violências e cerceamentos. A paquistanesa e ativista Malala Yousafzai aprendeu desde cedo, a enfrentar a intolerância e viu-se tornada símbolo de luta pelo direito à escola e educação por parte das mulheres. Determinada, a jovem ativista escancarou os temores dos extremistas que tentam impor seus ditames pela truculência: “Os extremistas estavam e estão assustados com livros e lápis. O poder da educação os assusta. Eles estão com medo das mulheres. O poder da voz das mulheres os assustam” (Malala Yousafzai. Discurso ONU julho de 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=PLKpqajRruQ> Acesso em 19/11/2014.)

Por outro lado, os exemplos de ataques à possibilidade do outro se desenvolver pelo caminho da educação ou da escolarização, deixam claro o lugar que a educação e a escola representam na promoção dos direitos, ao mesmo tempo, que figuram como riscos aos regimes, grupos ou setores sociais sectários ou anti-democráticos. Não por coincidência os ataques às escolas têm se proliferado por parte de grupos de extremistas como o Boko Haram (“a educação ocidental ou não islâmica é um pecado”, em tradução livre). Atuando na Nigéria, o Boko Haram tenta justificar suas violentas ações contra jovens estudantes e escolas, creditando à educação escolar, supostamente a serviço de um mal, a disseminação de determinados valores antirreligiosos. Somando-se aos ataques contra a educação, tem-se ainda as ações de grupos de narcotraficantes instalados nos aparelhos de estado ou a serviço de interesses e poderes locais como o recém-episódio no México, do sequestro e assassinato de estudantes que haviam participado de protesto contra a situação em que se encontra a educação no país (vide Anistia Internacional, <https://anistia.org.br/noticias/mexico-falhas-governo-para-enfrentar-crise-de-direitos-humanos-pais/> Acesso em 14/11/2014).

Essa situação de seguidos ataques à escola e, sobretudo ao que representa em relação a promoção de direitos, tem gerado ações incomuns, mesmo inusitadas, como a reação de professoras paquistanesas. Após ataque de milicianos ligados ao grupo extremista Talibã, a uma escola em Peshawar, Paquistão, resultando no assassinato de 150 crianças e professores, um grupo de professoras resolveu se armar e fazer treinamento militar para enfrentar os ataques de grupos extremistas. Apesar dos alertas de outros educadores para a imprudência dessa ação, dos



riscos que ela envolve, ela expõe a incapacidade do governo paquistanês de dar proteção às escolas, professores e alunos tornados alvos da intolerância. O ato de desespero das professoras reforça a trágica situação de alvo direto, vivenciada pela escola em meio ao colapso social e carência de direitos mínimos.



Ministro da educação apoia o armamento de professores como medida de intimidar os militantes paquistaneses

(Foto: Mohammad Sajjas/AP)



Professora maneja arma durante treinamento de segurança no Paquistão (Foto: Mohammad Sajjad/AP)

## SAIBA MAIS

*Professoras do Paquistão se armam e aprendem a atirar após massacre*

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/02/professoras-do-paquistao-se-armam-e-aprendem-atirar-apos-massacre.html> (Acesso em 03/2/2015)

Mundo afora grupos armados, “forças de paz” e mesmo exércitos, têm transformado salas de aula em bases militares. Lousas, carteiras, material escolar tem dado espaço a armamentos pesados, arames farpados, alunos recrutados à força. É o que denuncia a pesquisa feita por Bede Sheppard e Maria Laura Canineu membros da organização de defesa dos direitos humanos Human Rights Watch. (<http://www.hrw.org/pt/news/2014/12/11/brasil-transformando-bunkers-em-salas-de-aula> Acesso 9/1/2015).

Os riscos a que estudantes, professores e demais agentes escolares estão expostos são potencializados. Transformadas em verdadeiras bases militares, as escolas acabam, por extensão, virando alvos diretos de combatentes. As crianças e jovens, como chamam a atenção os pesquisadores da Human Rights Watch, ficam em meio ao fogo cruzado das operações militares e sentem na pele algo de inóspito no mundo.

No Brasil, a justificativa das dificuldades de famílias e escolas em lidar com jovens rebeldes contra um mundo de cobranças e comportamentos, tem gerado o fenômeno dantesco da militarização de muitas escolas. Os argumentos para tal medida tem origem na suposta capacidade de militares impor disciplina, em contrapondo à considerada pouca eficiência das escolas, professores e famílias diante de ambiente escolar violento e indisciplina de crianças e adolescentes, desregrados. Tal prática tem ganhado força, apesar das críticas de educadores, que apontam para o fato de que tais medidas acabam por se impor mais pelo medo que pela ação educativa, deixando de agir sobre as causas do problema e substituindo educadores por agentes de forças de segurança.

Caro cursista, nessa unidade do Módulo 4 – Direitos Humanos e a Escola, procuramos contextualizar e explorar a situação da escola frente a alguns dilemas colocados pela contemporaneidade. A unidade visou problematizar os significados da propalada crise que sobre ela incide, bem como entender suas especificidades e sua importância como promotora de direitos. Para a próxima unidade traçaremos um panorama histórico da escola brasileira como lugar de negação de direitos, exclusão e geradora de estigmas sociais a partir de práticas arbitrárias e excludentes.

## Referências

- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. São Paulo, 2000. [http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#\\_ftnref1](http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftnref1) Acesso 29/julho/2015.
- Declaração de Dakar. **Educação para Todos**, 2000. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso, 02/fev./2015
- FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf> Acesso, 14/agosto/2015.
- FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In.: IMBERNÓN, Francisco (org.) A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, Arte Médicas Sul, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. São Paulo, Cia. das Letras, 1998.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**. O breve século XX (1914-1917). São Paulo, Cia. das Letras, 1995.
- RAMOS, Aura Helena. **Educação em Direitos Humanos: local da diferença**. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000100011&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100011&lng=pt&nrm=iso&lng=pt) Acesso, 14/agosto/2015.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 1999.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4** <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> Acesso, 25/nov./2014).



## Sítios da Internet:

1. Anistia Internacional <https://anistia.org.br>
2. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos USP <http://www.direitoshumanos.usp.br/>
3. DHnet <http://www.dhnet.org.br/>
4. Human Rights Watch <http://www.hrw.org/pt>

## Vídeos:

1. Crianças invisíveis. Episódio “Tanza” <<https://www.youtube.com/watch?v=Ixm-BRrbEhFA>>
2. YOUSAFZAI, Malala. Discurso ONU julho de 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=PLKpqajRruQ> Acesso em 19/11/2014.





# UNIDADE 2

ESCOLA BRASILEIRA: HISTÓRICO  
DE NEGAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS



## Escola brasileira: histórico de negação de direitos humanos

Historicamente a escola tem exercido papel paradoxal. Se de um lado se reafirma sua importância na promoção dos direitos fundamentais, de outro lado, a escola como principal agente institucional da educação, em sua trajetória secular tem servido igualmente a fins discricionários, promovendo práticas de intolerância, cultivando preconceitos, reforçando desigualdades sociais. Os exemplos de determinadas práticas voltadas não para promover, mas para estigmatizar indivíduos, grupos ou culturas igualmente se multiplicam no interior das escolas. Figuras como espécies de retratos representativos de temas socialmente postos, por vezes tratados com a mesma carga de preconceitos pelas escolas. No caso brasileiro a escola traz as marcas de uma sociedade autoritária, originária do que Maria Victoria Benevides sintetizou como “longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana” (Benevides, 2000).

Nessa unidade propomos levantar alguns aspectos de como esse passado de práticas sociais excludentes fez da escola um espelho de seu tempo.

Para tanto temos como **objetivos**:

- Discutir a construção da escola brasileira como espaço de negação de direitos;
- Refletir sobre práticas escolares arbitrárias e excludentes no histórico de escolarização brasileiro.

Embora produtora de uma cultura singular em suas especificidades, é preciso levar em consideração que essas mesmas especificidades escolares são permeadas por elementos externos em dinâmicas de acomodação, apropriações, adaptações e disputas.

No Brasil, em diferentes momentos, a história mostra muitas dessas práticas escolares articuladas com políticas ou mesmo figurando como reproduções de modelos sociais permeados de autoritarismo. Nos anos de 1930 o sociólogo Gilberto Freyre descreveu os mecanismos de reprodução da ordem patriarcal e autoritária, herança do nosso passado colonial e escravista. No ambiente da Casa-Grande, mesmo sofrendo todo tipo de violência, a criança branca aprendia desde cedo o lugar social a ela destinado na vida adulta. Aprendia metódica e pedagogicamente, na própria carne, a reproduzir as práticas de mando e violências da sociedade patriarcal. Em suas reminiscências, Gilberto Freyre aludiu também àquele que era, em tempos de escravidão, o brinquedo da criança branca filha da elite senhorial: o “moleque” escravo, também conhecido como “leva-pancadas”, ensinado desde cedo a servir:

“

“E porque se supunha essa criatura estranha cheia de instinto de todos os pecados, com a tendência para a preguiça e a malícia, seu corpo era o mais castigado dentro de casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente. Depois do corpo do moleque “leva-pancada”, que às vezes apanhava por ele e pelo menino branco. Mas o menino branco também apanhava. Era castigado pelo pai, pela mãe, pelo avô, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pelo tio-padre, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-régio, pelo professor de Gramática. Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também com o menino. O regime das casas-grandes continua a imperar, um tanto atenuado, nos sobrados. O domínio do pai sobre o filho menor – e mesmo maior – fora no Brasil patriarcal aos seus limites ortodoxos: ao direito de matar. O patriarca tornara-se absoluto na administração da justiça de família, repetindo alguns pais, à sombra dos cajueiros de engenho, os gestos mais duros do patriarcalismo clássico: matar e mandar matar, não só os negros como os meninos e as moças brancas seus filhos (...) Essa pedagogia sádica exercida dentro das casas-grandes pelo patriarca, pelo tio-padre, pelo capelão, teve com a decadência do patriarcado rural seu prolongamento mais terrível nos colégios de padre e nas aulas dos mestres-régios. (...). Os pais autorizavam mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e a palmatória.” (Freyre, 1961. p.68-70)

”

Eivada de todo tipo de violências e preconceitos a escola também servia para retroalimentar o sistema de dominação social. No início do século XX, relatando suas experiências como diretor do Grupo Escolar de São João de Boa Vista, interior de São Paulo, Duílio Ramos diz ter procurado combater o que considerava “diletantismo pedagógico”, opondo a ele o “hodierno conceito da educação”. Narrando o cotidiano escolar e as iniciativas ali desenvolvidas, mencionava o uso de murais estrategicamente colocados onde desfilavam, impressos em caracteres grandes, fatos históricos que teriam a função de recordar as principais datas cívicas nacionais. Adentrando as salas de aulas os alunos se deparavam com outros murais e inscrições de poetas e frases grandiloquentes. Prática que produziria, no dizer do diretor, os melhores “efeitos educativos”. Assim, na classe onde estavam “os defensores da pátria”, um poema de Olavo Bilac, em grande estilo. Em outra delas, também ajudando a fixar “hábitos escolhidos” que funcionariam como “guias eternos”, o poeta escolhido foi Castro Alves. O poeta e sua obra eram carregados de sugestivas conotações, apesar da aparente surpresa do ex-diretor: “(...) classe, onde por rara e curiosa coincidência, a maioria dos alunos é constituída de pretos” (Ramos, 1921, p. 12).

A descrição do ex-diretor Duílio Ramos não era fato isolado e estava articulada ao lugar social indicado para cada segmento ou grupo da população, endossado pela escola em suas práticas.

As alterações na ordem política, com a introdução do regime republicano, intensificaram no Brasil as disputas entre os diferentes setores da estrutura social. O curto espaço de tempo entre a queda da Monarquia e os primeiros anos do século XX, nos apresenta um quadro político-social ainda de agitações e mudanças. Com a consolidação do Estado nacional republicano e a consolidação do sistema capitalista periférico brasileiro, no limiar do século XX, novas acomodações foram esboçadas. No locus educacional afloravam manifestações que procuravam responder aos inúmeros problemas propostos pelos novos tempos perpetrados pelo estado republicano, ainda em sua fase de organização com o fim do regime monárquico em 1889.



Para os grupos que comandavam o processo político-econômico que se estruturava, as velhas preocupações com a instrução pública nacional, ganhavam novos contornos. A educação nacional passava a ser fundamental para viabilizar o traçado da nova configuração política nacional e as exigências da igualmente incipiente e dependente economia capitalista brasileira. Nesse contexto de primeiras décadas da república brasileira, intensificaram-se os debates em torno da educação popular. Via de regra, os grupos que fizeram parte ou circundavam a esfera do poder e se incumbiram de determinar a nova ordem republicana, tinham clareza da importância da educação. Especial atenção era dada à educação voltada para atender as camadas populares e à concretização de propostas modernizantes.

No início dos anos vinte, a elite dirigente, apesar do desmedido nacionalismo e incentivo ao culto da pátria antevia no analfabetismo generalizado da população um sério obstáculo ao desenvolvimento nacional. O analfabetismo, constatado em 80% da população nacional, impunha um constrangimento ao ufanismo nacionalista e modernizante das elites.

Nos principais órgãos dedicados às questões educacionais, dominavam os artigos que manifestavam as preocupações com a escolarização das camadas populares. A inclusão de itens sobre a escolarização adentravam também as propostas das várias organizações e grupos de interesse em disputas pelo poder, intimamente relacionados com os grandes problemas nacionais, como foi o caso da atuante Liga Nacionalista de São Paulo, criada em 1917, inspirada no nacionalismo ufanista do escritor Olavo Bilac. A Liga Nacionalista reunia educadores atuantes como Oscar Thompson e Sampaio Dória, empenhados em reformas educacionais voltadas à educação popular. A Liga Nacionalista influenciou um conjunto de práticas escolares relacionadas ao culto à Pátria:

“

“O movimento nacionalista, empreendido pela Liga Nacionalista de São Paulo, inspirou-se no nacionalismo entendido como culto à Pátria, aos seus valores, à sua língua, às instituições e foram estes os pressupostos que envolveram a organização dos programas de ensino, para as escolas oficiais e particulares do Estado de São Paulo.” (Bittencourt, 1990, p. 26)

”

Para a Liga Nacionalista os grandes temas nacionais passavam pela escolarização da população excluída, por sua vez tomada no sentido da aquisição não apenas do domínio da escrita, mas, sobretudo, de seus pressupostos deveres e compromissos com a pátria. Basicamente, esses deveres e compromissos estavam relacionados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do sistema produtivo. Direitos políticos e sociais figuravam como quimeras nos programas de educação a serem levados a cabo nas escolas.

A educação primária tinha um duplo sentido. Promover o letramento das camadas populares, ao mesmo tempo em que reforçava a estratificação social, ao definir o lugar destinado a essa parcela da população destinada à obediência cívica e alijada de direitos. Nos projetos educacionais das diferentes organizações representativas dos grupos de pressão pelo controle do estado, eram recorrentes as propostas para a modernização do sistema de ensino e mudanças nas práticas escolares, como por exemplo, as críticas constantes aos rumos dados à educação

nacional pela “aristocracia dos que sabem ler e escrever” feitas pela Liga Nacionalista. Esta acusava a aristocracia letrada, como dizia, de manipular e manter na ignorância a grande maioria da população, substituindo os compromissos nacionais por ditames parasitários, em prol de seus interesses particulares. Era o que deixava claro o projeto da Liga Nacionalista apresentado na Câmara dos Deputados, em 1920:

“

“Enquanto uma forte aristocracia territorial, privilegiada pelas restrições do sufrágio, manteve a posse exclusiva do poder, a mentalidade das classes inferiores conservou-se num estado lamentável, que se não cuidava de transformar, pela razão, francamente confessada, de que ali não adviriam vantagens, senão inconvenientes, visto como se pretendia, antes de tudo, assegurar a situação da memória dominante”. (Liga Nacionalista, 1921)

”

Intimamente relacionado à educação popular estava o ensino destinado para a capacitação ou formação profissional. Por intermédio dele buscava-se não apenas a formação de mão de obra capacitada para o trabalho manual, mas a própria formação ou afirmação do “tipo nacional”, tomando como modelo os “tipos europeus” ou das “grandes nações civilizadas”. A escola se firmava como meio de promoção de projetos não apenas excludentes, pondo reforço na estratificação social, como disseminava de práticas de cunho racista.

O ensino profissional recebia um tratamento especial, pois se contrapunha ao “ensino meramente livresco”, considerado sem sentido às camadas populares e, por extensão, sem utilidade prática para aquilo que se esperava dessa parcela da população ao país. Cabia então formar indivíduos capacitados a executar as tarefas para as quais o país carecia, pondo em movimento as engrenagens do desenvolvimento via sistema produtivo. A escola buscava cumprir o papel a ela destinado de tornar cada indivíduo apto a exercer sua participação seja nas lavouras, seja nos galpões das fábricas.

Para as mulheres, as práticas escolares relacionadas às propostas educacionais do estado republicano procuravam, ao invés das consideradas excessivas e inúteis aulas das escolas religiosas, práticas de aprendizagem profissional com aulas de corte e costura, bordado, dança, decoração, culinária e demais prendas domésticas, mas mantendo concordância com a considerada “fragilidade feminina”. A preocupação com a escolarização feminina deixava claro a missão destinada às mulheres, entre outras, o fato de terem de gestar e cuidar da formação do novo e vigoroso “tipo nacional”, como deixava claro, o educador Oscar Thompson, antigo Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo (cargo equivalente a atual secretário da educação) e ex-diretor da Escola Normal de São Paulo destinada à formação de professores:

“

“As mulheres, sobretudo, que houverem cursado estas escolas, evidentemente serão mães de família capazes de formar uma raça excepcionalmente preparada para um futuro grandioso”. (Thompson, 1907, p. 12)

”



As camadas populares com o dever de assimilarem o lugar a elas destinado por meio da escolarização, ainda enfrentavam o preconceito de serem consideradas potencialmente propensas à criminalidade. Em artigo de 1913, o criminalista Viveiros de Castro refuta a ideia de que a abertura de escolas signifique em contrapartida o fechamento de cadeias, ou mais especificamente, signifique a queda no índice de criminalidade. Para Viveiros, o “célebre pensamento não passa de uma máxima falsa”, além do que acreditava que a instrução primária não influía absolutamente em nada como “fator repressivo do delito”. A instrução primária, acreditava, “desacompanhada da educação” poderia ser um estimulante para o crime. O risco, dessa forma, consistiria em munir de conhecimentos mentes “naturalmente criminosas”.

Historicamente a escola reúne em si facetas que oscilam entre a promoção de direitos, via atributos e princípios básicos relativos à educação, a alfabetização, a formação intelectual dos indivíduos, como por vezes, apresenta-se como instituição cujas práticas reforçam preconceitos, estigmas, violências explícitas ou implícitas. Retrocedendo às primeiras gerações de indivíduos nascidos livres após o término da escravidão brasileira, por exemplo, que coincidiram com os primeiros tempos da república, as alusões dos educadores relativas à questão racial, à primeira vista, pareciam supor que da parte deles não havia nenhuma proposta em relação a esta população recém liberta do cativeiro. Entretanto, sendo, em seu conjunto, favorável e defensora do ensino popular, este carregava uma característica não de todo explícita, mas recorrente no discurso dos educadores. As propostas predominantes para a educação popular visavam não apenas alfabetizar a gama de iletrados, mas também adaptá-la ao cumprimento de certa determinação racial. Durante um bom tempo foi recorrente utilização das ideias de Herbert Spencer, pelos que propunham mudanças na educação nacional.

## IMPORTANTE

*Vale destacar que, Spencer foi criador do darwinismo social, teoria que adaptava as ideias do evolucionismo darwinista para o entendimento das sociedades humanas, organizadas sob a ótica da concorrência entre os indivíduos e da prevalência dos considerados mais aptos dentre eles.*

O “novo homem” preconizado pelos educadores nacionais, respaldados pelas ideias de Spencer e pelo ideário eugenista então em voga, não possuía, em absoluto, as características do homem negro, visto como representante da “barbárie africana”. As propostas educacionais implicitamente deixavam transparecer o desaparecimento dessa população. Dentre os entusiastas e divulgadores das ideias de H. Spencer estava o educador Luiz Cardoso que inventariava sobre os problemas da instrução pública brasileira:

“

“Se os preceitos de Spencer fossem respeitados, as ruas andariam menos povoadas de embriagados e os hospitais mais pobres de enfermos. Spencer não é um simples educador, é o símbolo de uma religião”. (Cardoso, 1910, p12-13)

”



Em artigo veiculado pela Revista da Escola Normal de São Carlos (SP), o educador João Toledo procurava traçar para os seus alunos a então composição dos componentes raciais brasileiros. Pelo perfil traçado depreende-se que a raça branca, representada pelo português, com suas características étnicas “superiores”, suplantaria as demais. Partia o autor do que supunha ser do conhecimento de todos, a “preponderância do elemento étnico mais evoluído” e “melhor preparado”, o elemento branco. Embora no “conflito das raças” este elemento tivesse perdido, em parte, a pureza da sua raiz de origem europeia, a sua atuação atestava os benefícios para a depuração e aniquilamento das chamadas “raças inferiores”, restando apenas os resquícios do perpetrado processo de inter cruzamento racial. Dentro dessa lógica os mestiços eram considerados “tipos de transição”, que tenderiam ao desaparecimento no processo de branqueamento. Educadores tinham convicção no sucesso de se atingir “as mais altas esferas da civilização” via unidade racial, traduzida pela homogeneização e canibalismo étnico, ou seja, o desaparecimento dos grupos sociais considerados racialmente inferiores.

No geral as ideias de superioridade racial branca e a convicção no branqueamento do país, via inter cruzamento racial, foram defendidas por boa parte dos educadores, veiculadas em materiais didáticos e praticadas nas escolas. Chama atenção o fato das ideias de João Toledo estarem reunidas em um conjunto de “notas pedagógicas”, destinadas a formação dos futuros professores, ou, no que considerava “armar cavaleiros para a obra grandiosa da educação popular” (Toledo, 1912).

Mesmo ao procurar difundir o mito da superioridade racial branca e sua missão civilizadora, o dilema, fruto das incertezas quanto às suas próprias origens, fazia com que muitos educadores também adequassem a ideia de superioridade racial, para a realidade brasileira. O discurso racista de que faziam uso, os deixavam também vulneráveis. Muitos deles tinham consciência da “impureza” de parte da elite branca nacional, proveniente também do inter cruzamento étnico-racial e, portanto, da sua própria condição de inferioridade frente aos seus congêneres europeus, sobretudo em relação aos propalados dotes do “tipo germânico”, dos anglo-saxões e dos bretões. Havia assim uma clara opção por parte da elite pelos “valores” da miscigenação racial. Apesar do passado que promoveu uma herança degenerativa, procurava-se demonstrar os seus benefícios à composição do “tipo nacional”. Buscava-se assim, afastar o determinismo biológico, que colocava em xeque os rumos da nação e com ela a própria aristocracia branca.

A educação seria nesse contexto um instrumento para a formação do “novo homem”. Teria, assim, que desenvolver a inteligência e a formação do caráter. Visto como inerente aos diferentes “tipos” brasileiros, o ensino seria um agente unificador do caráter nacional, “atributo indispensável ao progresso da nação”, como fez crer A. Proença, professor da escola Normal de S. Carlos:

“

“Já tem dito muitas vezes, mas não há mal em se repetir mais uma vez: a raça latina [formadora do tipo branco brasileiro, o português] se tem prejudicado pelo sistema educativo que adota; desenvolve-se demais a inteligência em detrimento do carácter. Uma vez que se possa modificar o carácter de um povo com a mudança do sistema educativo, e os fatos provam que se pode, não há motivo para se acreditar na bancarrota da capacidade latina”. (Proença, 1920, p. 68).

”



Era preciso, ao longo do processo de construção da civilização brasileira, suplantar os aspectos negativos das demais raças, ao mesmo tempo em que se assimilava o que nelas havia de positivo. A partir daí se comporia o verdadeiro “tipo nacional”, comparável às mais importantes raças europeias, como se dizia. Propunha-se assim educar todas as raças com igual denodo, porém de forma diferenciada para as raças ditas atrasadas como deixa claro o relato do ex-diretor do Grupo Escolar de São João de Boa Vista, Duílio Ramos, anteriormente exposto.

Nessa unidade apresentamos alguns elementos para a reflexão sobre a dimensão histórica recente da educação e da escola em suas facetas autoritárias. Tratamos de questões étnico-raciais e práticas escolares arbitrarias e excludentes no histórico de escolarização brasileiro. Podemos perceber como esse histórico está diretamente ligado a sobrevivência de elementos de nosso recente passado escravista, patriarcal e autoritário. Na próxima unidade discutiremos a abordagem da temática indígena em âmbito escolar e a questão dos direitos indígenas. Também trataremos de práticas construídas pelos povos indígenas como forma de luta por seus direitos.

## Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia**. São Paulo, Ed. Nacional, 1956.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. São Paulo, 2000. [http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#\\_ftnref1](http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftnref1) Acesso 29/julho/2015.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo, Loyola, 1990.

CARDOSO, Luiz. **Instrução Pública: o problema do ensino - V**. In: Revista de Ensino, SP, 09/03/1910.

DÓRIA, Sampaio. **Questões de Ensino: a reforma de 1920 em São Paulo**. São Paulo, Monteiro Lobato e Editores, 1923.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. 3ª. Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 8ª. Rio de Janeiro, José Olympio, 1954.

LIGA NACIONALISTA. **Pela Instrução Primária no Brasil** - projeto apresentado na Câmara dos Deputados Federais pelo Dr. Antonio C. de Salles Jr. em 26 de novembro de 1920. São Paulo, Jacob Zlatipolsky, 1921.

PROENÇA, Antonio Firmino de. **A escola e a caserna** - ensino primário. Revista da Escola Normal de São Carlos, São Carlos, ano 4, n. 8, p. 68 jun. 1920.

RAMOS, Duilio. **Pelo Ensino: como dirigi o Grupo Escolar de São João da Boa Vista**. 1921. p. 12. Encadernação própria - Biblioteca Paulo Bourrol. Faculdade de Educação - USP.

TOLEDO, João. **Nossa gente: notas pedagógicas para meus alunos**. In: Rev. da Escola Normal de São. SP, ano III, março/1912.

THOMPSON, Oscar. **O Estrangeiro e a Escola Pública: discurso pronunciado por ocasião da entrega de diplomas aos professores normalistas de 1907**. São Paulo, Tip. Augusto Siqueira e Cia., 1907.





# UNIDADE 3

ESCOLA E DIREITOS HUMANOS:  
REFLETINDO SOBRE OS DIREITOS  
DOS POVOS INDÍGENAS

## Escola e Direitos Humanos: refletindo sobre os direitos dos povos indígenas

Historicamente, vimos até aqui como a escola oscila entre ser promotora de direitos e ir ao extremo apostado de estar a serviço do reforço de práticas marginalizantes ou excludentes. Suas faces de acolhimento ou repulsa estão diretamente relacionadas ao contexto histórico e social da qual faz parte e portanto, “vir a ser uma coisa ou outra, ou algo diferente, é questão dos agentes envolvidos” (Flecha e Tortajada, 2000. p. 29). Assim como quem torna o livro didático um bom livro didático é, fundamentalmente, o bom professor, as escolas e, como consequência, suas práticas são determinadas em última instância mais pelos seus diferentes sujeitos e, apenas em parte, pelas determinações e formulações dos agentes externos.

Entre os dois polos, da promoção de direitos e da marginalização/ exclusão, as variantes são muitas para o vir-a-ser da escola. No entanto, é importante compreender a influencia dos agentes externos, por exemplo, na definição das políticas públicas, e o peso que exercem nas práticas escolares. Quando da má definição ou execução, essas políticas podem produzir efeitos danosos, em particular derivados da falta de diálogo com os sujeitos diretamente envolvidos no processo de escolarização.

Um das maiores vítimas do processo de escolarização brasileiro têm sido os povos indígenas. Nessa unidade discutiremos as formas de luta pelo direito à educação e a escola como promotora de direitos por parte dessa população. Como **objetivos** temos:

- Refletir sobre aspectos relacionados aos povos indígenas na promoção de práticas escolares de alteridade;
- Perceber as experiências e práticas próprias como forma de conquista de direitos e reconhecimento das diferentes formas de expressão cultural desses povos, em relação ao processo de escolarização.

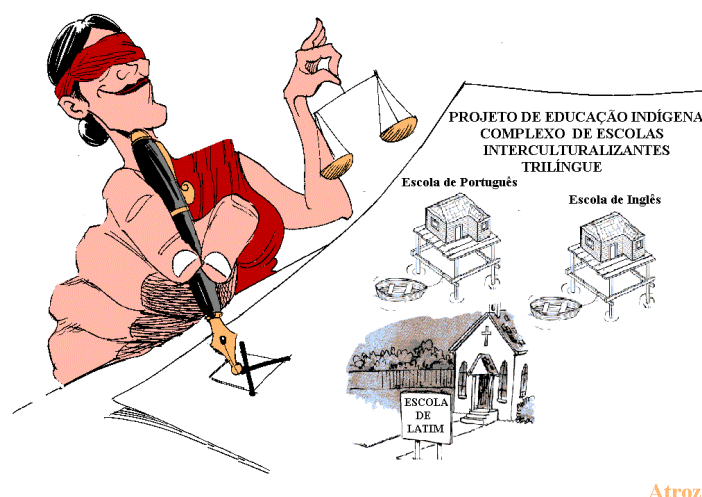
### IMPORTANTE

*Para iniciarmos leia o relato do educador José Ribamar Bessa Freire, que trata das escolas bilíngues interculturais em comunidades indígenas, prevista pela Constituição de 1988.*

*Link: <http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=1059>*







Atroz

Charge Fernando Assaz Atroz (<http://assazatroz.blogspot.com/>)

O relato do professor José Ribamar, nos ajuda a inferir sobre o trato das sociedades indígenas por parte das políticas públicas e das práticas escolares. De um lado temos as dificuldades impostas pelo estado brasileiro quanto ao direito à escola por parte dessa população. Do outro, averiguam-se abordagens e práticas escolares que condenam a cultura e história indígenas ao desaparecimento, ao desconsiderarem seus valores e impor a cultura contratural de matriz europeia.

A pluralidade de formas como as culturas indígenas se apresentam impõem natural dificuldade de entendimento e trato no universo escolar. Porém, via de regra, a diversidade que caracteriza essa riqueza de elementos culturais é reduzida e estigmatizada por práticas generalizantes e pré-conceitos tornados preconceitos, esvaziados do necessário esforço de compreensão.

A diversidade dos povos indígenas foi retratada pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro como uma “miríade de povos” falantes de línguas que cresciam e se bipartiam, se diferenciavam, por vezes se desconheciam. A dinâmica de organização de suas sociedades antes da chegada dos europeus levou Darcy Ribeiro a inventariar que:

“

“Se a história, acaso, desse a esses povos tupi uns séculos mais de liberdade e autonomia, é possível que alguns deles se sobrepusessem aos outros, criando chefaturas sobre territórios cada vez mais amplos e forçando os povos que neles viviam a servi-los, os uniformizando culturalmente e desencadeando, assim, um processo oposto ao de expansão por diferenciação.” (Ribeiro, 1995. p.30).

”

O desdobramento desse processo caminhou para uma história de dominação, desagregação, não aceitação das populações indígenas como portadoras de direitos. Seus efeitos ainda são sentidos nos dias atuais e continuam a produzir danos às populações indígenas. Dentre esses danos, ainda podemos mencionar as tentativas de dominação ecológica pela apropriação dos

territórios indígenas e suas riquezas. A da dominação econômica e social, advinda, entre outras, das diferentes formas de marginalização e escravização. Também os processos que levam à tentativa de desengajamento do modo de viver dessas mesmas populações.

Podemos mencionar o processo de escolarização e as práticas tecidas nesse processo reforçando estigmas e dificultando às populações indígenas o pleno exercício de seus direitos. Em parte, porque as práticas escolares ainda valem-se de referências constituídas a partir de visões distorcidas, reducionistas ou parciais sobre as populações indígenas, presentes, por exemplo, em materiais didáticos e paradidáticos. No caso desses materiais ainda é possível averiguar definições sobre as populações indígenas pela ausência de certas instituições ou negação de determinados traços culturais ocidentais, como indica a pesquisadora Adriane Costa da Silva:

“

“Grosso modo, as caracterizações [dos povos indígenas] assemelham-se muito e são desenvolvidas a partir das seguintes categorias descritivas (não necessariamente assim ordenadas): aspectos físicos, costumes, indústria, organização social e política, guerra, família, religião, governo, leis, língua e cultura. Mesmo os autores que retratam as sociedades indígenas de outra perspectiva, isto é, como portadoras de cultura em muitos pontos equivalente à europeia, o fazem a partir de tais categorias.” (Silva, 2000. p. 53)

”

Dentre as ideias do senso comum, amplamente divulgadas nas escolas é a da extinção da população indígena, estudos têm demonstrado o aumento dessa população em território brasileiro. Segundo Monteiro (1995) esse aumento se deve a alguns fatores como:

- Os esforços dessa mesma população em suas organizações políticas;
- A atuação de organizações de proteção e luta pelos direitos dos povos indígenas;
- A revisão dos estudos histórico-antropológicos estruturalistas.

Os direitos da população indígena têm sido solapados não apenas pela atuação de grupos setoriais, mas pela própria ação do estado. Em uma dessas ações foi criado em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), instituição antecessora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que expressa os paradoxos das relações entre o estado nacional e os direitos da população indígena. Um dos motivos da criação do SPI estava a acusação de ser o estado brasileiro conivente com o assassinato indiscriminado de indígenas, em particular pela ação de bugreiros na região sul do país. Paradoxalmente a proposta do SPI era de criar condições materiais para que os índios pudessem livremente progredir e ultrapassar o suposto estado animista em que viviam. Essa seria a chave para integração da população indígena, seu acultramento, assimilação e conseqüente desaparecimento. Em 1967 o governo militar criou a FUNAI com funções mais burocratizadas e mantendo a política de acultramento do SPI.

Diante de tal retrospecto e, em alguns casos de permanência de ações de extermínios, acultramento e tentativas de tutela, averigua-se as grandes dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas na luta por conquista de direitos e cidadania. Não por acaso dados de meados dos

anos de 1990, apontavam para o fato de no cenário americano o Brasil ser o país que apresentava a menor porcentagem de indígenas, embora as pesquisas apontassem para o crescimento dessa população em território nacional (Melatti, 2004).

O quadro até aqui apresentado, reforça que a luta pela educação e pela escola passaram a ter maior importância e valia para essa população. Retomando os questionamentos sugeridos no texto de abertura da unidade, sobre as políticas educacionais e o papel da escola no trato com os povos indígenas, cabe ressaltar a importância das práticas que visam tornar os próprios indígenas sujeitos ativos das lutas por direitos. Uma dessas práticas de luta pelo direito à escola, que visa dar sentido próprio a atuação dos próprios indígenas como sujeitos de direitos, é desenvolvida no bairro paulistano de Parelheiros. A partir do engajamento da própria comunidade os indígenas têm se organizado fazendo da escola o lugar de luta pela continuidade de sua cultura, tradições, história e língua. Trata-se da escola Estadual Indígena Gwyrá Pepó, na aldeia indígena Tenondeporã.

### SAIBA MAIS

*Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil, notadamente o processo vivido na aldeia de Tenondeporã. Acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=VNanwYCDEsY>*

Além de conhecer um pouco processo e experiências desenvolvidas em torno da escola e de seus professores temos o importante depoimento da historiadora Circe Bittencourt (FEUSP e PUC-SP), especialista em ensino de história e história da educação indígena. Importante notar que essas práticas que partem das próprias comunidades indígenas, longe de serem isoladas, têm ganhado força no cenário educacional e na luta pelos direitos no Brasil. Temos como componentes principais dessas práticas:

- O cuidado na formação de preparação de quadros entre os próprios indígenas (formação de professores nativos);
- A preparação de material didático próprio;
- A luta pela preservação e transmissão de valores, história, tradição e língua;
- O entendimento e a compreensão dos valores da sociedade nacional mais ampla como forma de compreensão dos códigos que a regem, a fim de possibilitar uma luta mais eficaz visando à preservação dos direitos desses povos, particularmente o direito à vida e a sobrevivência de suas culturas.

## SAIBA MAIS

Para saber mais sobre a população indígena acesse a página do ISA (Instituto Socioambiental) na internet: <http://www.socioambiental.org/pt-br>. Nela você poderá encontrar uma série de informações sobre os mais variados grupos indígenas.

Veja também, da série “Índios no Brasil”, o vídeo “Índios no Brasil: uma outra história” <https://www.youtube.com/watch?v=WppQ3Lx6-Jo>

Nessa unidade vimos como determinadas práticas podem levar ao ocultamento, desconsideração e mesmo negação das tradições e valores. Nesse sentido as práticas escolares tornam-se deseducadoras. No caso das culturas indígenas foram necessárias, e ainda o são, diferentes estratégias por parte dessa mesma população para fazerem valer os seus direitos. A organização de escolas próprias, a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, além da formação de professores nativos como forma de lidar com a preservação e comunicação de suas tradições, falares e histórias foram alguns dos temas aqui tratados.

## Referências bibliográficas

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século.** In.: IMBERNÓN, Francisco (org.) A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, Arte Médicas Sul, 2000.

MELATTI, Julio César. **População Indígena.** Brasília, Unb, 2004. (Série Antropologia, 345). <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie345empdf.pdf> Acesso 22/junho/2015.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil.** In.: SILVA, Maria Aracy de Pádua e GRUPIONI, Luis Donizete Benzi . A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o. e 2o. graus. São Paulo, Global. Brasília, MEC, 1995. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002103.pdf> Acesso, 11/maio/2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

SILVA, Adriane Costa da. **Versões didáticas da história indígena (1870 - 1950).** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, 2000.





# UNIDADE 4

ESCOLA E DIREITOS HUMANOS:  
RELETINDO SOBRE A CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA



## Escola e Direitos Humanos: refletindo sobre a cultura afro-brasileira

Na unidade anterior, trabalhamos os processos de lutas pelos direitos à educação e a escola por parte das populações indígenas. Nesta unidade serão problematizados os referenciais relativos à cultura afro-brasileira.

Como **objetivos** da unidade temos:

- A problematização da temática da cultura afro-brasileira nas práticas escolares; e
- Os processos de construção dos direitos humanos via formação de cultura de alteridade em relação às manifestações da cultura afro-brasileira.

A lei federal nº 11.645, de 10 março de 2008 ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em 16/ junho/ 2015) agregou à obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, a história e cultura dos povos indígenas. Entre os propósitos dessa lei estão expressas as preocupações em relação às práticas escolares no trato dessas culturas. Também é possível mencionar o fato paradoxal do pouco que os escolares brasileiros aprendem e como o desconhecimento dificulta a prática de uma cultura de alteridade em nossa sociedade.

### IMPORTANTE

*Na construção dessa lei cabe ressaltar o papel dos movimentos sociais na sua criação e no processo de sua execução.*

*Dentre os princípios herdados da lei anterior (lei no. 10.639/2003) temos:*

- I. A consciência política e histórica da diversidade;*
- II. O fortalecimento de identidades e de direitos e*
- III. As ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.*

Em linhas gerais, como reza a lei, tais princípios visam conduzir à igualdade básica da pessoa humana como “sujeito de direitos”, a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. Mais especificamente no tocante à população negra, a lei objetiva o conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira. Por fim, a objetivação da superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados. Nesse sentido a escola permanece com papel fundamental na execução desses princípios.



Como toda lei que visa estabelecer direitos, não pode ser tomada como garantia da materialização e concretude desses direitos. Dentre os temas contemporâneos, as referências culturais de matriz africana tem colocado a nu o quanto a escola tem servido a práticas pouco amistosas no trato das diferenças. A partir do meio social as diferentes questões relativas à cultura afro-brasileira transbordam para dentro e de dentro para fora das escolas, não raro eivadas de manifestações de intolerância. Frequentemente nos deparamos com casos de atitudes racistas, mas também de práticas benfazejas no trato de temas da cultura afro-brasileira, como de sua referência matriz ao lado da brasileira, a cultura africana em seus diferentes aspectos.

## IMPORTANTE

*A professora de História da África da Universidade de São Paulo, Marina de Mello e Souza acredita que ao se abordar conteúdos que trazem para sala de aula a história da África e do Brasil africano estaríamos cumprindo nossos grandes objetivos como educadores, quais sejam:*

*“Levar a reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância..., oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra, afro-brasileira ou afrodescendente.” (SOUZA, 2007. p.7)*

O diretor de cinema Joel Zito Araújo deu valiosa contribuição às escolas e educadores a pensarem suas práticas ao lançar o curta “Vista Minha Pele”, em 2003. Provocador, ao mesmo tempo em que é capaz de mobilizar uma discussão franca sobre o problema do racismo na sociedade brasileira. O curta ambienta a discussão sobre o racismo no espaço escolar, para dele fazer uma reflexão da sociedade brasileira mais ampla, a partir de sugestiva inversão e desnaturalização do tema.

## SAIBA MAIS

Confira o filme “Vista Minha Pele”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

Para melhor compreensão do universo de composição da **cultura afro-brasileira** vejamos o que nos diz Marina de Mello e Souza:

“

“Elementos africanos estão na base da maioria das nossas manifestações culturais populares. Assim, quando falamos em mestiçagem do povo brasileiro, estamos nos referindo basicamente às misturas entre os africanos e os povos que eles encontraram aqui, principalmente portugueses e indígenas. Foi essa a mestiçagem que, apesar de atormentar as elites brasileiras que tentaram diluí-la com outras misturas, se impôs como consequência da importação de cerca de 5 milhões de africanos ao longo de mais de trezentos anos.” (SOUZA, 2007. p.128)

”

Sem desconsiderar a importância da mestiçagem no processo de formação cultural brasileira, é igualmente importante, como sugere outro estudioso do tema, o antropólogo Kabengele Munanga, não tornar a mestiçagem um novo mito na formulação de uma pressuposta identidade nacional, uma espécie de “Nova Roma” como entendia Darcy Ribeiro (MUNANGA, 1999).

Da mesma forma que o mito da democracia racial, a construção da mestiçagem enquanto elemento articular que tal identidade nacional promove o esvaziamento das especificidades da etnicidade negra. Em síntese poderíamos dizer que somos também um povo mestiço, ou mesmo, predominantemente mestiços sem que isso signifique a perda de especificidades próprias a determinados grupos ou segmentos sociais ou uma nova forma de homogeneização forçada das diferenças étnico-culturais. Em sentido mais contundente, de diluição de uma cultura em outra na promoção de seu “amigável” desaparecimento, como vislumbrava o pintor Modesto Brocos em seu quadro de 1895 “A Redenção de Cam”. Quadro-tese que previa o a decomposição do sangue negro em diferentes cruzamentos raciais ao longo de gerações. Como consequência, o branqueamento da população brasileira.

Figura 1: Quadro de Modesto Brocos, “A Redenção de Cam”.



Fonte: Revista de História/ “O futuro era branco”. Acesso em 2/8/2015

Link: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>



## SAIBA MAIS

- Para um melhor entendimento da temática da mestiçagem recomendamos a leitura do livro de Kabengele Munanga “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra”. Petrópolis, Vozes, 1999.
- Para conhecer um pouco mais do universo cultural e musical negro paulistano assista aos extras do documentário “Mil trutas e mil tretas”: <https://www.youtube.com/watch?v=slwalSi03g8>

O direito à educação e a escola no caso dos representantes da cultura afro-brasileira é marcada pela negação. Mesmo levando-se em conta os tempos da escravidão, nota-se comparativamente um processo mais lento de acesso dessa população à escola. No caso dos EUA, por exemplo, há registros de escolarização da população negra escrava que datam do século XVIII. É o caso, por exemplo, da experiência na Carolina do Norte (EUA). Segundo Schama (2009), em 1731, alguns escravos dessa região, sob tutela de membros da Sociedade dos Amigos, sabiam ler e escrever após vivenciarem processo de escolarização.

Tempos mais tarde, em 1821, quakers da Carolina do Norte abriram uma escola para negros que deveria funcionar dois dias por semana, por três meses. Dos estudantes negros esperava-se que frequentassem a escola até saberem ler, escrever, contar e até a regra de três, e as mulheres até ler e escrever. Essas experiências seguiram ao longo do século XIX, em geral por grupos de missionários quakers, presbiterianos, batistas, metodistas, que usavam como estratégia, a persuasão dos senhores de escravos (SCHAMA, 2009).

Figura 2: “O futuro da América”



Fonte: Schama, Simon. “O futuro da América”. São Paulo, Cia das Letras, 2009. encarte

Enquanto isso no Brasil, o estado imperial seguia a risca a política de vetar ou dificultar o acesso à população negra. O decreto nº 1.221 de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos. Que a previsão para adultos negros, provavelmente libertos, dependia da disponibilidade de professores. Já o decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Cabe lembrar que no caso brasileiro, a escola era algo ainda restritivo às camadas menos favorecidas da população, de modo geral.

## Temática religiosa matriz africana e o universo escolar

Em relação às manifestações religiosas de matrizes africanas, o número de casos de ações discriminatórias parece ter aumentado, na mesma proporção da expansão de antigos e novos credos religiosos. No interior das escolas têm aflorado situações conflituosas advindas, por vezes, da doutrinação e tentativa de conversão de estudantes. Casos igualmente comuns, de intolerância são direcionados aos que comungam determinados credos ou simplesmente não professam qualquer tipo de credo religioso. Em grande medida isso vem acontecendo devido ao aumento no número de educadores que se portam como missionários a serviço desta ou daquela crença religiosa, fazendo de suas práticas verdadeiras pregações. Doutrinamento acaba por se sobrepor ao ensino. Ao se confundir o espaço escolar público e leigo, com o espaço de culto, acaba-se interpondo a fé ao ensino e a produção de conhecimento. Abordagens crítico-reflexivas cujas referências provêm ou são geradas a partir do campo das ciências acabam sendo deixadas em segundo plano. Os efeitos dessas práticas tem sido os mais nefastos para a educação, apenas ajudando a aumentar o número de casos de intolerância religiosa e assédio moral que se disseminam nas escolas.



### NA PRÁTICA

*No final de 2014, uma mãe denunciou a escola onde a filha de oito anos estudava, por discriminação racial por parte de professora evangélica. O caso ocorreu na cidade de Porto Velho (RO).*

*Confira o caso completo aqui: <https://www.rondoniaovivo.com/noticias/professora-evangelica-e-denunciada-por-racismo-e-preconceito-religioso-contra-crianca/121615#.VHch-DHF9GR> (Acesso em 30/nov/2014).*

*Casos como esse sempre foram comuns nas escolas, envolvendo diferentes sujeitos. Mas, como se pode notar pelo noticiário, a cultura afro-brasileira e as religiões de matrizes africanas têm sido alvo preferencial desses ataques.*

Em trabalho que reúne quase vinte anos de pesquisa, a jornalista e professora da UERJ, Stela Guedes Caputo relata as estratégias desenvolvidas por crianças praticantes do candomblé para fugirem ao assédio e discriminação que sofriam na escola. A escola representava uma forma de inserção, porém marginal às crianças que fizeram parte da pesquisa que desenvolveu, pois “precisavam silenciar e omitir sua pertença religiosa para se protegerem das situações de preconceito, discriminação e intolerância religiosas vividas cotidianamente” (CAPUTO, 2012).





Caputo desvela a ação enviesada de uma instituição, que embora, em certa medida tenha introduzido o propalado respeito à diversidade em nossa gramática pedagógica, deixava transparecer notoriamente práticas conservadoras, excludentes e autoritárias (CAPUTO, 2012, p. 21).

Essas práticas de não reconhecimento e negação do direito do outro de ser respeitado em seus valores, reforçam efeitos danosos. Efeitos que se traduzem em estigmas e geram sentimento de culpa entre as suas próprias vítimas, condenadas por julgamentos explícitos ou práticas implícitas cristalizadas que estão em hábitos e ritos do cotidiano escolar como deixa claro o relato colhido por Stela Guedes Caputo:

“

“Eu quero ser crente. Na escola só gostam dos alunos crentes! Vi Luana Navarro crescer no terreiro da avó. Não houve um dia sequer que não a tenha visto feliz no candomblé, religião que sempre disse amar e desejar seguir. Quando Yánsán anunciou que ela seria sucessora da avó, seu destino no culto cobriu-se de honras. No dia 27 de setembro de 2007, depois de vivenciar com alegria uma noite inteira de festas, ela me disse que na escola começou a sentir vergonha de sua fé e que desejava escolher outra religião para ser aceita e amada na escola, tanto pelas professoras quanto pelos demais alunos e alunas” (CAPUTO, 2012, p. 197).

”

Entende-se que essas práticas escolares não estão isoladas, mas articuladas aos processos políticos, sociais e culturais mais amplos. Na escola, tem-se assistido muito desses processos ao invés de tratados de forma crítica, reforçando valores de alteridade e tolerância, ganharem força negativa, ricocheteando com mais intensidade contra formas de respeito e convívio democrático.

Nesse módulo visamos discutir as práticas escolares em relação à abordagem da cultura afro-brasileira. Podemos notar a permanência de práticas que ajudam a perpetuar formas sociais discriminatórias no interior das escolas. Como alvo dileto temos, entre outras, a religiosidade de matriz africana em meio ao crescimento do conservadorismo e formas enviesadas de ver e pensar o outro.

Vimos como a prática pedagógica por vezes se transforma em ação de doutrinação ou pro-fissão de fé favorecendo determinadas crenças e descartando e/ou criminalizando outras. Na próxima unidade discutiremos práticas de inclusão e promoção de direitos. Apresentaremos experiências desenvolvidas no interior de escolas que refletem sobre a alteridade, o convívio e respeito às diferenças e ao atendimento de necessidades especiais.

## Referências bibliográficas

BRASIL, Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso 16/ junho/ 2015.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro, FAPERJ, Pallas, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira**. In. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes, 1999.

SCHAMA, Simon. **O futuro da América: uma história**. São Paulo, Cia das Letras, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 2ª. São Paulo, Ática, 2007.

## Vídeos

- “Vista minha pele”

<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM> (Acesso em 16/junho/2015).

- “Mil trutas e mil tretas”.

<https://www.youtube.com/watch?v=slwalSi03g8> (Acesso em 16/junho/2015).

- **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do candomblé**

<https://www.youtube.com/watch?v=Wp5Ztyfzhfi> (Acesso em 16/junho/2015).





# UNIDADE 5

DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS  
ESCOLARES INCLUSIVAS

## Direitos Humanos e práticas escolares inclusivas

Esta unidade é dedicada a discutir propostas e execução de práticas inclusivas. Ações que levam à promoção da alteridade, do entendimento e do acolhimento ao outro em suas diferenças e singularidades.

Como **objetivos** da unidade temos:

- Apresentação e reflexão sobre práticas de promoção de direitos humanos; e
- Propor elementos de auxílio a ações de construção desses direitos.

Em diferentes regiões do mundo as escolas são palco de relações conflituosas, por vezes reforçando preconceitos instaurados na sociedade mais ampla. No início dos anos 2000, o então ministro do Interior e futuro presidente francês Nicolas Sarkozy, pretendia alargar o conceito de culto e associação, revendo uma lei francesa de 1905. Objetivando controlar os fundos estatais para financiamento da religião, Sarkozy tentava atrair os votos de cinco milhões de eleitores muçulmanos franceses.

Na mesma época a própria Igreja Católica, maior instituição religiosa francesa, se colocou contra o projeto do candidato Sarkozy, como também a comunidade judaica francesa. Apenas a pequena Federação Protestante Francesa se colocou favorável ao projeto devido às dificuldades que encontrava para a construção de novos templos. Paradoxalmente o filósofo Luc Ferry, que foi ministro da Educação (2002), proibiu os estudantes muçulmanos de trajarem véus (Xador, Hijab, Niqab ou Burca) nas escolas e qualquer outro símbolo religioso e posteriormente compôs a equipe de governo de Nicolas Sarkozy no Comitê Consultivo Nacional de Ética (2009).

Cada contexto social traz experiências próprias, não por mera coincidência durante o período do governo Sarkozy, a mesma França trazia à tona o filme veiculado no Brasil com o título “Entre os muros da escola”, que retrata o choque entre a cultura francesa e os valores dos jovens estudantes de origem imigrante. O filme, dirigido por Laurente Cantet (França, 2008) é baseado na prática e nas vivências do professor François Bégaudeau, relatadas em livro de sua autoria. O filme traz as dificuldades de convívio e tolerância entre as diferentes experiências culturais, postas uma diante da outra no interior do microuniverso escolar.

### Práticas escolares e a promoção de direitos

Como discutimos anteriormente, a escola parece viver em uma encruzilhada diante das transformações intensas do presente. A pergunta a ser feita e pensada é como se valer da escola de forma a fazer prevalecer a construção de práticas de promoção dos direitos. Conforme você pôde ler e refletir ao longo do Módulo I (“Introdução e Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios”), os direitos humanos não são autoaplicáveis, eles necessitam de leis que possam traduzir os princípios que explicitam em



regras a serem seguidas e que possam ser sancionadas. Assim, os governos teriam obrigações como a de respeitar, proteger e promover – “agir no sentido de alcançar o mais rapidamente possível o acesso aos direitos por todos os cidadãos (com a ajuda de instrumentos legislativos, administrativos, orçamentários e judiciais apropriados).” (COMPARATO, Bruno Konder. Curso Educação em Direitos Humanos. Módulo I: Introdução e Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios).

Em âmbito escolar o desafio é fazer com que essas mesmas obrigações sejam traduzidas em condutas que saiam da mera abstração de concepções de direito e cidadania como menciona Touraine (1997) e se tornem ações efetivas de integração, participação, alteridade e partes intrínsecas ao universo escolar. Nesse sentido, é importante que a prática escolar parta igualmente do princípio de que direito não é garantia. Algo como pensar que todos têm direito à vida, mas isso não é uma garantia. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vigente (Lei nº 9.394/96) e a Constituição Nacional (1988) sustentam o direito de todos os brasileiros à educação pública, gratuita e de qualidade. Mas em certo sentido, isso ainda está longe de ser uma realidade, pelas dificuldades em se processar conjuntamente o direito público, a gratuidade e a qualidade em sociedades como a brasileira, permeada mais de direitos juridicamente constituídos, que efetivamente praticados. Mesmo em tendo acesso garantido à escola, isso não torna assegurado a garantia por direitos, como nos faz lembrar o filósofo húngaro István Mészáros, mesmo porque, a escola tem se tornado igualmente responsável pelo processo de exclusão educacional (MÉSZÁROS, 2005).

A prática pedagógica passa pela tarefa de lembrar e relembrar continuamente as obrigações quanto ao respeito, à proteção, à convivência, à promoção de direitos e assegurar que permaneçam garantias. É igualmente necessária a percepção que esse é um processo permanente, contínuo. É feito de idas e vindas, tentativas, erros e acertos, recomeços, enfim, um processo sócio-histórico. Assim como os pais não decidem tornar aos filhos cidadãos durante o café da manhã, antes de levá-los à escola e se dirigirem ao trabalho, as escolas devem ser pensadas como agentes estimulantes de uma ação que é voltada para a vida. Como prática que se inicia, como ação pedagógica sem prazo de validade definido.

Como reza a LDB no tocante aos princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2º, que a educação “se inspire nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e que tenha por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. E que a educação consiga igualmente desenvolver os princípios de:

1. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
2. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
3. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

(LDB <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso, 27/jan./2015).



Contraopondo dois modelos educacionais, Touraine defende como princípio de educação e escola o reforço da liberdade do sujeito pessoal, a importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro e a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades (Touraine, 1997). Esses princípios são pensados a partir do que denomina escola do sujeito em oposição ao modelo da educação clássica. Este último tratava de forma abstrata concepções como o de igualdade e cidadania construindo “uma hierarquia social fundamentada no mérito” (Touraine, 1997).

O considerado modelo escola do sujeito proposto por Touraine, parte da observação das desigualdades de fato apresentadas e procura corrigi-las ativamente, o que pressupõe ação participativa. Elimina-se assim a visão idealista, em prol de visão e ação realistas. As concepções educacionais em torno da escola do sujeito não se restringem a promover no indivíduo a pertença a uma sociedade democrática.

## IMPORTANTE

*No entendimento de Touraine, a escola do sujeito, busca, pelo contrário, atribuir papel ativo à democratização. Nesse sentido deve levar em conta as condições particulares e os problemas que os diferentes educandos vivenciam.*

*Fato é que a escola do sujeito pensada por Touraine propõe acima de tudo um modelo, cujas práticas, passam por ações de ressignificação propositivas do meio. Longe de apenas formular a integração do indivíduo, refutando o risco de formar capacitações, posteriormente tornadas obsoletas, que comprometeriam, e mesmo invalidariam o princípio da formação integrativa do indivíduo.*

No atual momento vivido pelas escolas, diante de processos de mudanças aceleradas nas referências formativas e informativas, nas novas maneiras em que se processam informações e conhecimentos, buscar caminhos é inevitável, tirante o bombardeio de questionamentos:

“

“Uma empreitada destas pode não parecer apropriada num momento em que a escola se acha na defensiva, onde o mais urgente parece que é lutar contra o fracasso escolar, ou mesmo contra um conhecimento insuficiente da língua nacional, escrita ou falada. Esta objeção deve ser levada em conta, e pode-se esperar que os esforços desenvolvidos para resolver problemas precisos acarretarão por etapas sucessivas reflexões críticas e inovadoras mais gerais. Mas seria artificial opor esses dois tipos de esforços. Como vivemos em sociedades de mudança e de comunicação, mas também de dessocialização e isolacionismo, devemos consolidar a capacidade de cada pessoa para viver ativamente a mudança. Recorrendo apenas a princípios de ordem, nada mais fazemos senão aumentar a distância social entre aqueles que pertencem às categorias centrais e aqueles que vivem em zonas periféricas, dominadas pela insegurança e pela dependência.” (Touraine op. cit., p. 324)

”



É importante que a prática escolar siga insistindo no diálogo com a sociedade mais ampla. Ao mesmo tempo, que não se deixe cooptar por valores mercadológicos, individualistas, midiáticos de fórmulas imediatistas de aparente sucesso. Da mesma forma, que sejam pensadas não apenas para ensinar conteúdos disciplinares, visando capacitações meritocráticas que reforcem hierarquizações socioculturais. Menos ainda, que permaneçam imobilizadas frente às mudanças e aos questionamentos do tempo presente, ou cedam a modismos fugazes. Que sejam práticas que se percebam como pertencentes a uma lógica própria, a um lugar singular de produção de saberes também singulares em dimensão dialógica com saberes externos, sociais. Os exemplos dessas práticas são muitos, discutindo e reforçando noções de direitos. Recentemente a página do Geledés (Instituto da Mulher Negra) reproduziu algumas dessas práticas com crianças do ensino fundamental de diferentes regiões e realidades brasileiras, incluindo aí práticas no âmbito da SMESP.

## SAIBA MAIS



Fonte: Site Geledés - Instituto da Mulher Negra

Link: <http://www.geledes.org.br/professoras-usam-contos-de-fadas-e-cartazes-para-ensinar-direitos-sociais/#axzz3TqON2pTY>

Os exemplos fora do âmbito escolar também não são poucos e servem como fontes de inspiração. Essas práticas sociais podem ser tomadas de forma crítica, problematizadora, como estímulos na construção e na consolidação de direitos ou práticas humanizadoras de convívio e tolerância. É o caso, por exemplo, da intervenção artística Diversity & Inclusion – Love Has No Labels. Para conhecê-la clique em <https://www.youtube.com/watch?v=PnDgZuGihHs> (Acesso em 05/março/2015)

As práticas escolares devem estar em permanente sintonia com os problemas colocados pelo tempo presente. Ao mesmo tempo em que devem expressar a recusa da escola como mera expectadora ou responsável a processar uma educação de resultados, em aceitação a ditames de lógicas mercadológicas ou políticas públicas de atendimento a essas mesmas lógicas. Articula-

lando seus diferentes sujeitos em processo dialógico com a sociedade mais ampla, possibilitaria também a escola, transpor voluntarismos passando para ações de transformação de escolas em “comunidades de aprendizagem”, cujo conceito parte dos princípios como o de educação integrada, participativa e permanente (FLECHA E TORTAJADA, 2000. p. 34). Em relação aos direitos humanos, a prática pedagógica pode tornar possível o reforço de uma educação humanizadora, a exemplo do professor iraniano ao promover ação voltada ao combate do bullying na escola e, por extensão, ter ajudado a combater determinado estigma social.

Figura 1

O professor iraniano Ali Mohammadian raspou o cabelo em solidariedade a um estudante doente



Link: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/01/29/no-ira-professor-raspa-cabelo-em-solidariedade-a-aluno-que-sofria-bullying.htm> Acesso em 16/março/2015)

Expandindo para pensar práticas sistematizadas articuladas às políticas de promoção dos direitos humanos, a partir dos direitos à educação e à escola, a educadora Marilda Bruno, especialista em educação especial faz relato do processo de construção de escolas a partir de práticas inclusivas. Segundo a educadora, até a década de 1980 era forte a ideia de segregação nesse campo. Defendia-se a escola especial, a classe especial. Por outro lado havia um forte movimento internacional e no Brasil de defesa dos direitos humanos. Esse movimento visava garantir o direito à escola e à integração ao colocar todas as crianças na escola regular.

A escola passou a ser pensada como lugar de integração, vista como sistema inclusivo. Para a educadora chegaremos à sociedade inclusiva se garantirmos às crianças o direito à educação infantil inclusiva. A educadora ainda alerta que aprender a lidar com a diversidade e com diferença não é uma questão de generalização ou banalização. A escola e o professor nunca vão estar preparados. Isso é um processo, um aprendizado.

## SAIBA MAIS

Para conhecer um pouco mais sobre formas e práticas inclusiva, assista aos vídeos da série *Toda Criança é Única*:

- **Caminhos da Inclusão**

<https://www.youtube.com/watch?v=GpLpGG9kiP0>

Acesso 20/julho./2015

- **Toda Criança é Única**

<https://www.youtube.com/watch?v=LV1Xi0LMev8>

Acesso 20/julho/2015.

- **Rompendo Barreiras**

<https://www.youtube.com/watch?v=lpH13sRo9tU>

Acesso, 20/julho/2015

- **Orquestra de Sinais**

<https://www.youtube.com/watch?v=-fPg61MGVdg>

Acesso 20/julho/2015

- **Quebrando a Invisibilidade**

[https://www.youtube.com/watch?v=W7UkZUeg4\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=W7UkZUeg4_o)

Acesso 21/julho/2015

- **Universo das Diferenças**

<https://www.youtube.com/watch?v=2NAoVHUydBk>

Acesso 21/julho/2015.

A unidade atual procurou apresentar práticas inclusivas cruzando experiências escolares com experiências de intervenções sociais para além da escola. Buscamos refletir e ressaltar que no universo escolar as práticas devem estar articuladas a projetos mobilizadores dos diferentes sujeitos escolares, da mesma forma que passam por atitudes individuais de bom convívio, integração e respeito para com o outro.

Pensando, no que sugere o sociólogo Alain Touraine, ações de ressignificação propositivas do meio, como forma de mapear problemas e transformá-los em conteúdos curriculares a serem trabalhados, a próxima unidade proporá a prática de estudo do meio. O estudo do meio será pensado como forma de promoção de direitos à medida que estimula os agentes escolares a tomarem para a si, as questões presentes no contexto ao qual está inserida a unidade escolar possibilitando a ação por direitos a partir do exercício da cidadania.

## Referências bibliográficas

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso, 27/jan./2015.

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In.: IMBERNÓN, Francisco (org.) A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, Arte Médicas Sul, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis, Vozes, 1998.

## Vídeos

“Entre os muros da escola”. <https://www.youtube.com/watch?v=mVRg7aeMJ2g> Acesso 02/agosto/2015.

**Diversity & Inclusion – Love Has No Labels**. <https://www.youtube.com/watch?v=PnDgZuGhHs> Acesso, 05/março/2015.

“Caminhos da inclusão”. <https://www.youtube.com/watch?v=GpLpGG9kiP0> Acesso 20/julho./2015

“Toda criança é única”. 20/julho./2015 <https://www.youtube.com/watch?v=LV1Xi0LMev8> Acesso 20/julho/2015.

“Rompendo barreiras”. <https://www.youtube.com/watch?v=lpH13sRo9tU> Acesso, 20/julho/2015

“Orquestra de sinais”. <https://www.youtube.com/watch?v=-fPg61MGVdg> Acesso 20/julho/2015

“Quebrando a invisibilidade”. [https://www.youtube.com/watch?v=W7UkZUeg4\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=W7UkZUeg4_o) Acesso 21/julho/2015

“Universo das diferenças”. <https://www.youtube.com/watch?v=2NAoVHUydBk> Acesso 21/julho/2015.

## Sítios da Internet

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. <http://www.geledes.org.br/>







# UNIDADE 6

DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS  
ESCOLARES: O MEIO COMO  
ESTÍMULO NA PROMOÇÃO DOS  
DIREITOS

## Direitos humanos e práticas escolares: o meio como estímulo na promoção dos direitos

Uma das questões mais prementes das práticas escolares é contextualizar a escola ao meio ao qual está inserida. Isso porque essa prática torna também possível, entre outras coisas, aproximar a escola da realidade vivenciada pelos alunos, dialogar com o contexto das relações sociais em seu entorno, como propor a construção de currículo autônomo a partir dessa realidade próxima.

Como **objetivos** da unidade temos:

- Entender a prática do estudo do meio como possibilidade de levantamento e problematização, em âmbito pedagógico, do contexto no qual a escola está inserida; e
- Refletir sobre a construção de práticas que possibilitem inferir sobre a construção coletiva e compartilhada de conhecimento.

Para iniciarmos nossa discussão leia o texto “**Estudo do Meio: teoria e prática**” de **Nídia Pontuschka e Claudivan Sanches Lopes**:

**Link:** <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360/3383>

O estudo do meio tem se constituído em importante método de ensino. Cada vez mais se torna uma fonte de busca por caminhos na construção de conhecimentos. Como método de ensino, seus pressupostos são o trabalho interdisciplinar e o entendimento do conhecimento como um construto coletivo e socialmente compartilhado.

Como processo de ensino-aprendizagem cada estudo do meio se estrutura como forma nova, como um meio novo a ser explorado. Portanto cada novo estudo do meio a ser realizado é único e gera procedimentos de apropriação de saberes e construção de conhecimentos inovadores, por vezes, apontando caminhos ainda não traçados ou pouco explorados.

Como você pode ler no trabalho dos geógrafos, Claudivan Sanches Lopes e Nídia Nacib Pontuschka (2009), o estudo do meio “se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos”. Por sua vez, a historiadora Circe Bittencourt (2004) destaca que “do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, o estudo do meio favorece a aquisição de uma série de capacidades, destacando-se a observação e o domínio de organizar e analisar registros orais e visuais”.

Tais percepções do significado do estudo do meio advêm das permanentes transformações dos métodos de ensino-aprendizagem permitindo repensar constantemente as práticas de ensino. Muitas dessas transformações dizem respeito à forma como as preocupações do presente moldam as formas de se pensar e trabalhar com o conhecimento.



A prática do estudo do meio vem ganhado força nas escolas, embora, por vezes, esbarre em estruturas escolares sedimentadas e práticas viciadas. Paradoxalmente, se essas estruturas e práticas dificultam a introdução de novos procedimentos, em alguns casos acabam gerando demandas novas entre os diferentes sujeitos escolares (professores, alunos, coordenadores, diretores), que ultrapassam a barreira do conformismo ou da resignação pedagógica na busca por novos desafios.

## Problematizando o Meio

### IMPORTANTE

*O estudo do meio é, por excelência, a prática da reflexão.*

Não se confunde com a ilustração de conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula, tal como uma imagem postada na página de um livro didático a balizar o texto. Não é possível pensar o estudo do meio, tomando seu principal elemento constituinte, a saída a campo, como meio comprobatório de abordagens de conteúdos anteriormente desenvolvidos ou a serem desenvolvidos em sala de aula. O propósito da saída a campo, o meio propriamente dito, afasta-se, por conseguinte, da visitação ou passeio. O meio é entendido como objeto, que possui um problema proposto em formulação pedagógica. Ou ainda, no levantamento de campo tal formulação pode ser sugerida pelo próprio meio a ser tratado.

Os docentes das diferentes áreas se sentem estimulados a pensar o meio, como objeto mutante a partir de múltiplas perspectivas das áreas de conhecimento. Não raro esses estímulos são autogestados na própria busca por novos referenciais a partir do desafio da pesquisa e do aprofundamento teórico-metodológico. Essa dinâmica da prática docente coloca os dogmas criados artificialmente pelos territórios embandeirados das disciplinas, geradores de especializações, como passíveis de questionamento, pois tornados insuficientes - o estudo do meio ao mesmo tempo em que ajuda a desencadear um processo interdisciplinar, exige por vezes procedimentos transdisciplinares.

O cotidiano que compõe o contexto e alicerça a paisagem é outro rico manancial de exploração. É nele que os sujeitos do meio ou os indivíduos que transitam por ele, imprimem suas marcas, generalidades, detalhamentos, particularidades de gestos aparentemente fugazes, formas discretas, modos pausados. Dinâmicas de subtração, acréscimos, alterações, desvios, continuidades, rotinas, hábitos que ajudam a compor a poética do meio e revelam “a vida do homem inteiro”, no dizer da filósofa e historiadora Agnes Heller (1992).

Processos identitários e a constituição de memórias trazem questões importantes sobre o meio. Memórias incrustadas em monumentos, fábricas, escolas, igrejas, casario, praças e ruas dão pistas significativas do processo de ocupação e alteração do espaço. Por outro lado, o barulho estridente dos grandes centros que deixa atordoado os recém-chegados de vilarejos e cidades pacatas induz a pensar sobre outras identidades e memórias. Afinal, como nos lembra Ecléa Bosi, a cidade não se define apenas em termos visuais, mas possui também um “mapa sonoro compartilhado e vital para seus habitantes que, decodificando sons familiares, alcançam equilíbrio e segurança” (2003).

Cotidiano, identidade, memória, paisagem, população e ambiente compõem um conjunto de possibilidades que mobiliza as diferentes disciplinas. Passam a ter um caráter mais investigativo na construção do conhecimento, que de reveladoras de saberes transmitidos pelos agentes mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

## Estudo do Meio: procedimentos

Embora se configure como método que não se presta a enquadramentos por modelos preestabelecidos e prontos para a repetição, o estudo do meio não prescinde de projeto estruturante. Para cada estudo do meio devem ser pensados seus propósitos, organização, etapas de desenvolvimento e produto final. As etapas de formulação de um estudo do meio passam pela sensibilização e motivação para situações que nos tiram da sala de aula e nos introduz em territórios novos a serem explorados. No novo território que adentramos passamos a observar e compartilhar suas experiências com o “outro”, os sujeitos que por ele transitam ou que tem nesse território seu lugar de maior convívio social.

Como frisam Sanches Lopes e Nídia Nacib Pontuschka (2009), não existe um meio melhor ou pior para levantamento de questões a serem tratadas. Isso deve, portanto, estar articulado com as preocupações e com a adequação aos objetivos da escola. De outro modo, a escolha do lugar deve procurar priorizar demandas prévias, surgidas entre o grupo de professores e alunos, que possam discutir o meio próximo ou relativo ao entorno da escola.

A divisão dos alunos em grupos de trabalho e as respectivas questões formuladas pelos próprios grupos ou distribuídas pelos professores a partir da problemática proposta podem se constituir em coleta de depoimentos ou entrevistas junto aos moradores, registros fotográficos, estudo de documentos em diferentes formatos, como maneira de mapear os problemas do meio.

Para a saída a campo é importante uma visita prévia ao lugar onde se fará o estudo, para tomada de informações sobre sua configuração, pontos de visitação, melhor lugar e horário para colher depoimentos, entrevistar moradores, produzir os demais registros (desenhos, fotos, filmagens, coletar medidas e dados da organização do espaço, etc.). Acima de tudo, os docentes devem avaliar de forma criteriosa a receptividade do meio para com seus alunos, pensando na segurança e evitando colocar os alunos em situação de risco em meios inapropriados ao trabalho educacional.

Cada meio tem seus códigos, suas regras de convívio explícitas ou tacitamente estabelecidas que devemos procurar entender. Desrespeitar essas regras pode significar uma violência, um ato de agressão ao meio.



## Caderno de campo

Em todo estudo do meio o caderno de campo é uma ferramenta indispensável, que possui basicamente duas finalidades. A primeira a de servir como guia das tarefas a serem desenvolvidas pelos grupos. Postam-se nele as condutas de saída a campo, anteriormente firmadas entre alunos e professores e as informações prévias que ajudaram a balizar o trabalho de campo. A outra finalidade do caderno de campo é servir para os registros e coleta de dados.

O momento imediatamente posterior ao trabalho de campo refere-se à organização dos dados coletados para manipulação e análise. Esse é um momento singularmente rico, pois possibilita a troca de impressões sobre o meio entre os alunos e destes com os professores. Também é o momento em que cada grupo pode disponibilizar aos demais os resultados de seu trabalho.

O produto final do estudo do meio pode ser avaliado, juntamente com o processo e grau de envolvimento e mobilização dos alunos. É momento também para os professores avaliarem os problemas surgidos do acompanhamento e monitoramento dos alunos. O produto final deve expressar a síntese do estudo do meio. Lembrando que, embora o conhecimento produzido na escola tenha um caráter diferente do saber científico acadêmico, o saber escolar vale-se de elementos presentes na prática científica: escolha do objeto, sua problematização; levantamento de dados; seleção e tratamento dos dados; síntese e produto final; divulgação e compartilhamento do conhecimento. Como tal, a síntese do estudo do meio deve explorar a ideia da divulgação do conhecimento, tão cara à própria produção acadêmica.



### NA PRÁTICA

*Ao voltarmos para a sala de aula (ou espaço similar), a primeira atividade é fazer uma leitura do meio visitado. Essa leitura pode ser feita com os estudantes fazendo uma roda, como se estivessem em torno de uma fogueira, onde possam falar, trocar, compartilhar suas impressões. Uma a uma, as pessoas vão relatando suas sensações: o que viram, o que acharam, com quem se encontraram, com quem conversaram, tudo que vem na cabeça, pois é a partir das sensações expressadas no coletivo que nasce a percepção. O segundo passo é organizar as sensações, as marcas que o meio deixou em nós. Reunidos em grupos, os alunos passam a organizar o material coletado, selecionam fatos, fotos, desenhos, trechos de entrevistas e montam um painel que possa expressar as sensações que o meio continua a despertar, mesmo após o trabalho de campo. Esse primeiro painel é uma colagem sem preocupação estética. É, por assim dizer, o fio da meada, a reunião das sensações que cria a percepção a respeito do meio estudado.*



As percepções auferidas, somadas ao conhecimento existente antes da saída a campo, criam um novo conhecimento sobre o meio. E é este conhecimento que, por ser significativo para os envolvidos, permite aos indivíduos agirem sobre a paisagem. Desenrolar esse novo é aprofundar as questões levantadas na saída e relacionadas na volta. O aprofundamento é um zoom-in (aproximação), feito pelos especialistas nas áreas do conhecimento, para depois fazermos novo zoom-out (distanciamento), a fim de tentarmos uma compreensão síntese significativa do meio estudado.

O homem busca adequar o mundo aos seus sentidos pelo equilíbrio e pela unidade na variedade. A arte permeia todo o projeto do estudo do meio, sensibiliza e dá mais recursos aos sujeitos que vão atuar nessa pesquisa. Para finalizar um determinado estudo de meio, devemos promover um esforço de síntese dos conhecimentos que pode ser materializado na criação de uma revista, um livro de crônicas, um ensaio imagético, uma instalação, exposição, diorama, vídeo documentário.

### IMPORTANTE

*Nesse sentido a síntese configura-se em importante troca de experiências proporcionada no processo de construção do conhecimento.*

## Planejamento no estudo do meio

O planejamento da rotina de trabalho começa com o estabelecimento de um eixo organizador das situações de aprendizagem. Planejar é tornar a ação pedagógica uma ação intencional do educador em relação a seus educandos na construção do conhecimento. O bom senso, a pesquisa e a criatividade dos professores são as ferramentas para a formulação de novas estratégias. A introdução de um novo assunto, a saída a um meio, ou a visita a uma exposição deve ser precedida de uma sensibilização – dos aspectos afetivos e cognitivos - preparar o olhar sensível e atento.

O relaxamento, entendido como conscientização do corpo, de suas energias e tensões é um dos procedimentos. Jogos, dinâmicas de grupo também são modos de sensibilização. A sensibilização preparatória, ajuda a otimizar a memória para com as diversas possibilidades de registros: o desenho, a foto, o vídeo, os registros escritos, as gravações, entre outros.

No dia-a-dia dos trabalhos em sala de aula ocorre permanente a manipulação do tempo, do espaço, distância, proporção, composição, dos movimentos do corpo, sons, cheiros, cores, simetria, cenas. Por não ser possível no estudo do meio aplicar modelos pré-estabelecidos, deve-se buscar construir modos próprios necessários para nossas ações. Essa construção de novos modos curriculares se faz, não na negação, pura e simples do que já existe e foi praticado, mas na análise crítica da prática e dos pressupostos teóricos dessa prática. É o conjunto das práticas dos professores que cria o currículo, de fato, da escola. Assim o modo de um altera a prática do outro e vice-versa.



## IMPORTANTE

*O estudo do meio leva à construção do conhecimento pela recriação de saberes, o que possibilita fugir à lógica reprodutivista de mera assimilação de conteúdos desvendados. Não há atividades boas em si. Elas dependem do grau de envolvimento dos professores e alunos. Na organização e divisão do trabalho, por exemplo, não basta agrupar alunos. É preciso acompanhar, observar seu processo, monitorar seu desenvolvimento.*

Ao lidar com as questões relativas ao contexto no qual a escola está inserida estaremos diante da possibilidade de tornar os problemas levantados em conteúdos curriculares a serem tratados. Consequentemente aproximaremos a escola da realidade dos alunos. Em se tratando de escola pública, o aluno, via de regra, está em seu lugar de vivência, em seu bairro, em sua comunidade. A sua escola, também é, via de regra, parte desse lugar em que vive. O que possibilita através da prática do estudo do meio fazer com que ele se sinta “cidadão do mundo”, nas palavras do geógrafo Milton Santos, a partir da observação, vivência, entendimento e possibilidade de intervenção ao propor soluções para os problemas da realidade em que vive.

Com essa proposta de prática educacional – o estudo do meio – que busca, a partir do lugar do aluno, problematizar dimensões mais amplas dos direitos humanos, chegamos ao final de mais um módulo do nosso curso. Esperamos, assim, ter contribuído para reflexão e a prática escolar de forma a avançarmos em ações que pensem a dimensão educação-direitos humanos como algo indissociável.

## Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**. 2ª ed. São Paulo, Ateliê, 2003.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, Paz & Terra, 1992.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. “**Estudo do Meio: teoria e prática**”. Geografia, v. 18. Londrina, 2009.

**Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.