

DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

Ética, Etnocentrismo e Direitos Humanos

Marcos Santana de Souza

Caros (as) cursistas (as),

Neste módulo, discutiremos a relação entre Direitos Humanos e Currículo Escolar. O objetivo é abordar algumas das principais questões associadas à concepção de currículo e ao mesmo tempo refletir sobre como a temática dos Direitos Humanos pode ser integrada à dinâmica das escolas. Pretendemos com isso evidenciar a centralidade dos Direitos Humanos para o processo de formação e atuação de alunos e professores, correspondendo assim às demandas sociais por uma educação plural e emancipatória.

Diversidade cultural, Direitos Humanos e visão planetária:

Ao pensarmos em educação escolar, uma das expectativas que surgem é que ela possa promover processos mais amplos que a expansão dos conhecimentos teóricos dos alunos. De forma bastante comum, esperamos que o processo educativo represente bem mais que o simples domínio de operações matemáticas, que a assimilação de fatos históricos, o uso correto das regras gramaticais ou o domínio das características culturais, políticas e econômicas de alguns países.

Não à toa, os lemas ou slogans das escolas cada vez mais fazem referência à preparação “para a vida”, à “educação cidadã” e à importância de programas educativos destinados a preparar os futuros cidadãos a lidar com as problemáticas que marcam o mundo contemporâneo. Nesse campo, sobressaem as iniciativas destinadas a desenvolver uma educação que possa, por exemplo, preparar os futuros cidadãos para lidar com diferentes conflitos, assim como a desenvolver ações ajustadas a desafios atuais e urgentes como o de gerenciar os já escassos recursos naturais e de melhor interagir com o meio ambiente, entre outros.

Compreendemos que a educação deva ser capaz de assegurar uma formação ampla para a cidadania, desenvolvendo nos educandos o sentimento de pertencimento a um universo cultural comum, ao mesmo tempo de ser capaz de preparar todos de forma indistinta para respeitar as diferenças e assegurar nossa sobrevivência como sociedade. Assim, definimos como educação “ideal” aquela que além de atuar na difusão de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento cognitivo e material dos indivíduos permite uma formação humana plena para a vida em sociedade, norteando seus membros por valores éticos como justiça, honestidade e respeito à diversidade cultural. Um entendimento de educação, portanto, mais amplo que aqueles presentes comumente nos espaços escolares e que tem caracterizado a educação formal.

Essa compreensão apresenta o educar como “um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão”, de acordo com Emir Sader (2007, p. 80). Embora essencial, essa mesma ideia – tendo em vista a maneira como tem sido utilizada no Brasil - constitui um dos grandes e “perigosos” consensos sociais existentes na atualidade. Você deve estar se perguntando: Mas, por que ‘perigosos’? Se analisarmos ainda que rapidamente, chegaremos à conclusão que essa assertiva faz parte de um leque de assuntos que parece que nos contentamos, grosso modo, em resolver apenas no nível retórico.

Com muita facilidade concluímos em nossos discursos que a educação é uma prioridade, sendo um dos campos que na maioria das sondagens dos institutos de pesquisa são apontados pela quase totalidade dos brasileiros como aquele que merece receber maior atenção não apenas dos governantes, mas da sociedade de uma forma geral. Mas, por que, considerando que há muito tempo a educação já foi definida como um dos principais temas da agenda social e política são ainda tão graves os problemas que enfrentamos nessa área?

De modo bastante recorrente destacamos, por exemplo, a necessidade urgente de direcionar maiores investimentos na correta aparelhagem das escolas, na construção e execução de programas de ensino, na formação continuada, bem como na melhor formação e remuneração de professores. Seja na fala de especialistas em educação, nos diferentes discursos políticos, tanto pertencentes a partidos de direita como de esquerda; no bate-papo entre cidadãos comuns, essa é conclusão que emerge de maneira muito fácil. Contudo, parece que nos contentamos em buscar apenas no nível abstrato, nos discursos, essa realização, manifestando uma grave dificuldade de mobilização em torno da realização prática desses ideais.

Embora definamos a educação entre nossas maiores “prioridades”, quase sempre investimos muito mais nas ações de segurança pública, na construção de prisões e em outras ações punitivistas que em programas de educação e cultura que visem uma maior integração social e diminuição dos índices de violência e criminalidade. Em artigo recente sobre a Lei 12.403 de 2011, que trata do estabelecimento de medidas cautelares alternativas à prisão, a socióloga Julita Lembruber, citando Douglas Hurd, antigo ministro da Justiça inglês, destacou que “a prisão é uma forma cara de tornar as pessoas piores”, mostrando como os gastos direcionados à ampliação das vagas no sistema prisional têm comprometido investimentos em ações voltadas à redução dos danos do uso de drogas, no sistema de saúde, assistência social e de educação em diferentes países. Tornou-se assim comum apostar muito mais nos “remédios” para “curar” nossos males que nas “receitas” que possam nos ajudar a preveni-las. Assim, questões simples, quando enfrentadas desde cedo poderiam nos fazer evitar o sofrimento e o desperdício de recursos com “internações” e “tratamentos” que por vezes se mostram falhos e que trazem terríveis consigo terríveis “feitos colaterais”. Ou seja,

Ou seja, quando se trata de educação e de ações destinadas à melhoria do convívio social, somos, num nível macro e como exemplos das contradições que assinalam a existência humana, “árduos” defensores da paz e da integração entre os povos, mas ainda reconhecemos na guerra um instrumento valioso, se não o único, para alcançar essa mesma paz que tanto almejamos. De modo semelhante, nos habituamos em reconhecer com muita facilidade no “outro” a “barbárie” que tanto tememos, porém os nossos gestos são muitas vezes carregados de igual ou pior brutalidade.

Na ordem do que consideramos fundamental, demandas diferentes são apresentadas e nem sempre sabemos exatamente o que de fato para nós é primordial. No processo de elaboração deste material, por exemplo, lembro que li numa das redes sociais que participo a seguinte mensagem: “No futebol, o Brasil ficou entre os 08 melhores do mundo e todos estão tristes. Na educação, o Brasil é o 85º e ninguém reclama...”. A mensagem sugeria que fizéssemos uma troca nessas posições, de modo que alcançássemos um lugar de destaque no cenário da educação mundial.

Longe de querer criar qualquer polêmica com o futebol, um dos nossos grandes patrimônios e elemento importante de nossa cultura, a mensagem traz um dado interessante para pensarmos, do ponto de vista do nosso imaginário social, o que efetivamente costumamos definir como mais importante. Como “consenso” um tanto “desgastado” pelo peso dessas unanimidades “perigosas”, a mensagem curiosamente seguiu seu rumo comum sem despertar maiores debates entre os membros das redes sociais, pois “ninguém” ousa discutir que a educação é importante, que elas nos levará ao desenvolvimento e a resolver grande parte de nossos históricos problemas sociais, políticos e econômicos.

Com isso, trazemos uma provocação importante para nosso debate: de fato queremos “virar o jogo” e sermos uma “potência” na educação? Acreditamos ser esse um desafio grandioso e extremamente necessário para avançarmos enquanto sociedade. O primeiro passo e provavelmente um dos mais importantes é compreendermos que o projeto do Brasil “potência do futebol” não anula o projeto do Brasil “potência na educação”. Podemos e devemos associá-los como projetos legítimos de construção da cidadania e respeito às diferenças sociais. Como discutiremos mais adiante, na construção do currículo, esses valores precisam atravessar de maneira crítica e propositiva as aulas de português, matemática, passando pelas discussões dos temas de história e geografia até as aulas de ensino religioso e educação física. Estas podem ser funcionar como espaços privilegiados de formação, de construção da cidadania e fortalecimento de valores inerentes aos direitos humanos como ética, justiça, cidadania e respeito às diferenças.

Um aspecto indispensável nesse trabalho é identificar com maior clareza que tipo de aprendizagem é normalmente oferecida nas escolas hoje. Devemos assim nos perguntar e, sobretudo, buscar a resposta: a educação que promovemos estimula a reprodução ou a emancipação? A frase tão celebrada de Paulo Freire se torna um alerta importante

nesse desafio, pois como disse um dos maiores educadores brasileiros: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

Se pegarmos mais uma vez o tema do futebol, chegaremos rapidamente à conclusão que o futebol ainda ocupa no nosso imaginário social o lugar de ferramenta, possibilidade bastante valorizada para àqueles que classificamos como os “que não deram certo na escola” e que encontraram na “arte da bola”, principalmente garotos das camadas mais pobres da população, uma via legítima de mobilidade social. Com muita dificuldade nos perguntamos sobre os significados e implicações sobre o que é efetivamente dar certo e dar errado na vida escolar. Quais as raízes que orientam destinos tão diversos para meninos e meninas principalmente das redes públicas de educação? Afinal, o que é “dar certo”? De que modo a escola atua para o sucesso ou para o fracasso dos alunos? Quais fatores interagem nessa difícil equação social, sobretudo quando analisados os números absurdos de mortes violentas no Brasil e que tem como principais vítimas jovens negros das camadas mais pobres da população?

Conforme veremos, embora pareça tão distante de nós, apesar de não termos dificuldade em nos reconhecermos como humanos e sujeitos de direitos, essas questões mantêm relação bastante próxima com as bases que sustentam a educação brasileira e com aproximação difícil que estabelecemos com a temática dos direitos humanos no país. Do mesmo modo, não podemos deixar de visualizar nesse cenário um reflexo das nossas escolhas teóricas e éticas, assinalando a necessidade de pensarmos sobre o sentido do currículo que construímos. Ele, como veremos, é fundamental, para o tipo de educação que desejamos, assim como para efetivação de uma prática educativa de fato inclusiva e promotora de direitos nas escolas. Certamente será no espaço escolar que tomaremos mais claramente consciência sobre a importância de reconhecer nos direitos humanos, como destacou Dalmo Dallari (2007, p. 29): “os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa”.

Currículo e práticas pedagógicas:

Numa definição bastante simples, currículo diz respeito às atividades que integram o processo de aprendizagem dos alunos. Ele engloba assim o conjunto de matérias a serem ensinadas durante a formação escolar e diz respeito a elementos importantes como plano de estudos e programa de ensino.

O educador Nelson Piletti (2004), a partir de outros pesquisadores, assinala que a noção de currículo está intimamente vinculada ao sentido de experiência. O currículo, portanto, refere-se às experiências de aprendizagem planejadas e desenvolvidas sob a supervisão da escola.

Desse modo, uma das principais questões a observar na construção do currículo é exatamente saber quais objetivos éticos, críticos e políticos orientam a aprendizagem dos

educandos no espaço escolar. Nessa mesma direção, interessa saber como o currículo, enquanto expressão do projeto da escola reflete e propõe ações, sobretudo, em relação à transição da escola para espaços sociais mais amplos. Quais intenções e planos de ação o currículo definido pela escola, em consonância com o projeto político pedagógico, expressa?

Como exemplo, podemos citar o caso das aulas de ensino religioso nas escolas públicas. O estudo não da religião, mas do fenômeno religioso é uma oportunidade bastante rica para trabalhar temas como diversidade cultural, liberdade de culto, alteridade e respeito pelas diferenças. Sabemos que durante séculos os cultos afrobrasileiros foram perseguidos e marginalizados no país. O conhecimento dos rituais, dos orixás, assim como de outras religiões e crenças de grupos minoritários pode favorecer uma noção mais aproximada da diversidade nesse campo e ressignificar a relação de grande parte da população em relação a religiosidade de uma parcela importante da população brasileira e que, mesmo diante das garantias constitucionais, convivem com diferentes formas de discriminação. Para toda a sociedade, a rememoração dessas experiências, seja da perseguição aos cultos religiosos, seja da cassação de direitos e perseguição durante a ditadura militar, entre outras experiências, representa uma oportunidade de efetivação dos direitos humanos. De acordo com Lúcia Ferreira (2007, p. 139): “a rememoração das experiências vividas, por quem rememora ou por seus ancestrais, por vezes dolorida, contribui para a elaboração de novos significados no cotidiano das pessoas e dos grupos”.

Ao pensarmos em Direitos Humanos como aspecto essencial para a formação escolar é necessário compreender também de que modo as orientações do Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade foram assimiladas pelo currículo. Um dos aspectos sem dúvida de grande importância é investir num tipo de transversalidade cidadã que reconheça nos professores e alunos sujeitos atuantes no processo educativo. A transversalidade dos Direitos Humanos, segundo Ferreira (2007, p. 151), “poderá ser útil não só para atingir seus fins, para contribuir com as áreas com que se relaciona, a exemplo da História, com possibilidades de contribuir no processo de desmistificação da história oficial, instituindo novos parâmetros na relação entre incluídos e excluídos...”.

Para isso, entendemos que a inclusão de temáticas que possam permear discussões de diferentes áreas de conhecimento. É importante que eles funcionem como temas geradores que favoreçam a definição de contextos geradores no currículo de uma educação em e para os Direitos Humanos. Os saberes teóricos precisam estar em consonância com propostas de ação prática que permitam e incentivem um exercício constante de valores ligados aos Direitos Humanos. Os saberes teóricos precisam estar em consonância com propostas de ação prática que permitam e incentivem um exercício constante de valores ligados aos Direitos Humanos. Não será eficaz uma compreensão de Direitos Humanos nessa área que esteja dissociada de ações práticas na realidade. Estas devem visar o fortalecimento de comportamentos que estimulem o exercício da cidadania e da alteridade.

Um bom caminho para a efetivação dessa prática está no desenvolvimento de uma

metodologia de projetos que viabilize os Direitos Humanos como parte importante da formação escolar. Além disso, é necessário aproximar, a partir de ações concretas, o tema do universo cultural dos alunos e professores. Veremos que só assim será possível descartinar não apenas a complexidade e importância dos Direitos Humanos no ambiente, mas reconhecer sua viabilidade a estruturação de uma prática pedagógica emancipadora. Para isso, é necessário que se leve em consideração na definição dos conteúdos curriculares na educação básica as diretrizes referentes à difusão de valores fundamentais ao bem comum, à democracia e aos direitos e deveres dos cidadãos; que tenham como referência as condições específicas da formação dos alunos na escola e que a educação se pautar na orientação para o trabalho, assim como para a promoção do desporto educacional.

Nesse campo, como citamos rapidamente no início, o currículo pode integrar interessantes ações. Os jogos, pelo seu caráter lúdico, constituem um importante instrumento de socialização e difusão de valores. A partir das práticas desportivas os alunos podem ser apresentados a conhecer regras, respeitar os limites e a desenvolver o senso de cooperação com seus colegas e de respeito aos adversários. Aprender a respeitar normas, conhecer a importância das regras para a convivência social, contribuir para o amadurecimento das práticas sociais são elementos fundamentais a uma educação em e para os Direitos Humanos e para emergência de novos conhecimentos que permitam assimilar plenamente valores, respeito ao bem comum e o desenvolver a ordem democrática. É o sentido de uma alteridade que precisa ser reconhecida e, sobretudo, exercida. Com destaque oportuno Paulo Carbonari (2007, p. 175):

A alteridade é corporeidade concreta, excluída e vitimizada pelo status quo. É o outro que resiste a ser reduzido ao mesmo (do sistema). Como alteridade, na negatividade da situação em que se encontra, revela-se novidade. A vida humana de cada pessoa, de cada sujeito, ser ético – inclusive das vítimas – , é a realidade fundante do agir. A realidade (ou inviabilização do real) da vida humana é condição universal de possibilidade do agir. O agir implica, portanto, providenciar condições de realização (produção e reprodução) da vida humana de todos os humanos.

Ao visualizarmos as situações reais, o currículo promoverá o estabelecimento de uma ação pautada nas necessidades da escola, em suas configurações locais, regionais, considerando ao mesmo tempo a capacidade de iniciativa dos professores e a dinâmica da escola. O currículo, portanto, precisa ser concebido como instrumento importante de orientação pedagógica relacionado ao projeto da escola e que ao mesmo tempo esteja direcionado para dialogar com a capacidade reflexiva, a criatividade e o protagonismo de professores e alunos. Para isso, é fundamental conhecer o perfil dos atores envolvidos e as especificidades do contexto da ação, para então definir o tamanho do desafio aberto ao currículo. Sem esse conhecimento, qualquer formatação do currículo perde o sentido, podendo vir a representar mais violência que emancipação e cidadania.

Currículo formal, currículo em ação e Direitos Humanos

A maior parte dos estudiosos da área de Educação destaca que as escolas convivem indistintamente com a existência de dois currículos. Um, de caráter formal, institucionalizado e valorizado abertamente por seus agentes e o outro de natureza informal e que normalmente damos o nome de “currículo oculto”. Muitas vezes, o “currículo oculto” ocupa uma centralidade nos processos formativos ensejados no ambiente escolar, substituindo os objetivos elencados no projeto da escola e no currículo oficial. A pesquisadora Circe Bittencourt (2004) cita, além do currículo formal, de caráter formativo e elaborado pelo poder estatal, o currículo real, que se realiza na sala de aula e o currículo avaliado.

Podemos afirmar, considerando o currículo formal e o oculto que entre a intencionalidade educativa enunciada e o subliminar no ato educativo alguns conteúdos e práticas passam a incidir diretamente sobre a aprendizagem dos alunos, tornando-se aspecto relevante para promoção ou mesmo para a negação de direitos. Como destacou o pesquisador Nelson Piletti (2004), a escola pode tanto formar alunos para uma existência submissa e passiva diante do mundo quanto para o exercício da liberdade e da participação social efetiva e consciente.

O citado autor esclarece que a postura reiterada do professor ao reprimir sempre as manifestações dos alunos, recorrendo a mecanismos pedagógicos de punição e desenvolvendo uma lógica competitiva na sala de aula com vista ao acerto de questões e superação dos colegas leva ao desenvolvimento nos alunos de uma postura autoritária, competitiva e individualista. Mesmo de forma inconsciente esses processos marcam profundamente as subjetividades dos alunos e comprometem a incorporação e exercício de valores cruciais à vivência em sociedade. Sobretudo nos primeiros anos de nossa existência, as experiências que guardamos se mostram decisivas para o tipo de compreensão que temos do mundo e que de algum modo vão pautar nossas ações, bem como os significados que atribuímos a esferas e instrumentos fundamentais na vida em sociedade como justiça, família, política, segurança, solidariedade, entre outros. Um exemplo muito interessante é o conto “Um cinturão”, do escritor Graciliano Ramos (2001), que narra como o autor desenvolveu uma torta noção de justiça a partir dos castigos corporais sofridos na infância:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural. Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor. Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com

água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele, a flagelação me haveria causado menor estrago. E estaria esquecida. A história do cinturão, que veio pouco depois, avivou-a.

Outro texto interessante é o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (2001), revelador de como a cor da pele foi durante uma época (e de certo modo ainda é) critério decisivo para marcar distintas formas de viver a infância e estar no mundo. Uma pela fantasia, pelas brincadeiras de boneca, e a outra a partir dos castigos corporais e a negação da humanidade a partir do uso cruel das palavras, da força da violência simbólica, como retrata um dos trechos do texto:

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

O corpo humano, objeto de representações diversas, por sinal, pode ser uma boa oportunidade para refletir na escola sobre diferença e alteridade. Quais são os padrões de beleza difundidos pela escola? Esse corpo ideal tem cor? Como os alunos se auto-representam? Enfim, o corpo na escola é oportunidade para o conhecimento ou para a violência e negação dos Direitos Humanos?

Um professor que valoriza uma educação dialógica, que permite a participação dos alunos, que está aberto a ouvir e orientar colabora diretamente para o florescimento da criatividade dos alunos e uma formação mais cidadã e ética, traduzindo em sala de aula aquilo que constitui o núcleo dos direitos humanos. Essas, portanto, são as duas faces do “currículo oculto”, que nos revela que aquilo que é vivenciado efetivamente no espaço escolar possui uma influência decisiva no comportamento presente e futuro dos alunos e da própria escola. Segundo José Sérgio Carvalho (2007, p. 484):

...é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta.

Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas.

Nesse caso, um dos principais desafios está em operacionalizar a transversalidade na abordagem dos temas e favorecer o desenvolvimento dessa segunda face, que na verdade será a expressão mais clara do currículo formal da escola. Trata-se de incentivar, por meio da transversalidade orientada pelos princípios dos direitos humanos, a efetivação de uma educação libertadora, que reconheça no exercício crítico e responsável de alunos e professores a expressão plena de um projeto consciente e maduro para a escola.

Uma contribuição importante para isso é desenvolver a capacidade de questionamento dos alunos em torno das verdades apresentadas seja pelos livros didáticos seja pela imprensa, internet, entre outros. Não se trata da “crítica pela crítica”, mas de um esforço pelo desenvolvimento de uma crítica responsável e emancipadora, que reconheça inclusive que o currículo é antes de tudo um instrumento a serviço do professor e não algo inflexível e que está acima dos interesses da escola e da comunidade. Precisamos inclusive aproximar as linguagens que fazem parte do universo sociocultural dos alunos e através deles propor reflexões. É necessário vencer esse hiato entre o que se vê na escola e aquilo com que se depara o aluno em sua realidade objetiva. Aproximar esses dois mundos é extremamente importante como estratégia para vencer algumas dos confrontos abertos entre a escola e a comunidade e que dificulta a difusão dos valores relacionados ao respeito às diferenças e um melhor preparo da escola para lidar com temas como diversidade étnica, racial, religiosidade, sexualidade, discriminação, entre outros. Como destacou Paulo César Carbonari em importante texto (2007, p. 182):

A educação própria e apropriada à construção de sujeitos pluridimensionais de direitos humanos tem como exigência básica a humanização do humano inserido no ambiente natural e cultural, traduzindo para o processo educativo os conteúdos-chaves da compreensão da subjetividade antes expostos. Processos educativos desse tipo compreendem que a inteligência, o conhecimento e o saber não são dádivas ou acasos da sorte; e que além de competências, a educação há que promover a construção de atitudes e posturas de vida – tem exigência ética.

Como sabemos, a complexidade do real, pautada pela divisão social do conhecimento, tende a atuar na hierarquização de saberes e comprometer o ensino e discussão de temas relacionados aos Direitos Humanos. As pressões em torno da valorização do sentido instrumental da educação, que tende a se ajustar aos ditames dos processos vestibulares e de forma mais ampla à lógica individualista que atende diretamente aos interesses do mercado desde muito cedo na experiência escolar, valorizando a assimilação mecânica e pouco reflexiva dos conteúdos, torna o exercício do debate sobre o tema comprometido. Contudo, essa mesma formatação pode servir como ponto importante de partida para que a escola e seus atores sociais reflitam mais diretamente sobre os

sentidos da educação contemporânea e dos projetos sociais e políticos que orientam sua organização.

Concepção emancipadora de currículo

Um dos principais recursos para a elaboração de um currículo que promova a emancipação social no espaço escolar está no exercício constante e destemido da capacidade crítica dos sujeitos que integram a escola no sentido de ampliar os seus sentidos sociais. A escola, conforme destacou Circe Bittencourt (2004, p. 106), não pode ser concebida como “apenas o lugar onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”.

Neste sentido, é extremamente importante que uma atenção especial seja dada aos conhecimentos a serem ensinados. Uma questão importante a ser debatida está na definição dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. Afinal, o que deve ser ensinado e por que devemos ensinar tal assunto em detrimento de outro? Qual enfoque devemos desenvolver na abordagem dos conteúdos curriculares e como podemos estabelecer tempos de vivência e realização que efetivem o contato com os Direitos Humanos? Como as noções de alteridade, diferença, subjetividade, diversidade cultural podem ser incluídas nesse processo formativo?

Devemos reconhecer inicialmente que as identidades culturais se estruturam a partir de uma perspectiva relacional umas com as outras. O “eu” da cultura apenas se define como tal a partir do “outro”. É ele que fornece os contornos da identidade de um grupo, que passa a se reconhecer enquanto tal em relação a grupos com modos, costumes e crenças diferentes de si. É por meio da noção de diferença que as identidades surgem, sendo importante frisar, com base em Stuart Hall, que as identidades possuem um sentido processual e relacional. Elas se referem sempre a um “tornar-se” em relação a outras culturas e comportamentos.

Ao pensarmos no espaço da escola não podemos negar que de modo recorrente as diferenças se apresenta em sua face cruel. É na escola que sentimos mais claramente o peso das diferenças não apenas econômicas, sociais, étnicas, mas relativas aos padrões de beleza, de crença e orientação sexual. Com frequência a escola reproduz o lado mais duro do contato com os diferentes, seja silenciando em casos de preconceito ou apresentando respostas pouco adequadas à complexidade dos temas ao reforçar conhecidos preconceitos presentes no senso comum.

A afirmação, ainda que indireta do preconceito, das diferentes formas de violência, está presente no ambiente escolar e incita um tipo de silenciamento que alimenta a violência. Se nos discursos os “outros” são importantes, tendemos a dirigir nossa in-

tolerância justamente àqueles que são diferentes de nós. Definimos os “bárbaros” como sendo sempre os “outros”, aqueles que não conhecemos perfeitamente, que possuem hábitos, “língua” e uma imagem diferente da que nos é familiar. Para lidar com a diferença, estabelecemos desde muito cedo a violência tanto física quanto simbólica como instrumentos para fazer valer nossas “verdades”, nosso modo de ser e estar no mundo, afinal o “outro” para nós é sinônimo de “ameaça”, de “perigo”, ele põe em risco a nossa imagem “íntegra” no espelho, comprometendo aquilo que estabelecemos como a mais correta verdade.

No processo de educação, que começa desde cedo para a maioria dos indivíduos, certamente não são raras as lembranças sobre cenas de preconceito na escola. Não apenas como professores, mas como alunos ou mesmo pais de alunos a violência, a exclusão é um elemento recorrente no cotidiano escolar. Somos testemunhas diretas ou indiretas de uma violência que acompanha esse cenário, mas que aprendemos por diferentes razões a omiti-la, seja dizendo que ele se refere a um processo anterior à chegada do aluno à escola, que diz respeito exclusivamente, portanto, à educação familiar, seja por que entendemos que represente coisa de “crianças” e “adolescentes” e o tempo se encarregará em resolver. Com isso, caminhos e escolhas são traçadas quase sempre para universos distantes da educação e da cidadania. Não aprendemos a reconhecer perigo nessas ações e afirmar oportunamente como o fez o filósofo Tzvetan Todorov que “bárbaro é aquele não reconhece a plena humanidade dos outros”.

De uma forma visível, chocante ou velada, os processos de exclusão marcam o universo escolar, comprometendo seriamente o futuro de muitos alunos e alunas. Uma das razões está justamente nas expectativas muitas vezes contraditórias que atravessam a educação e chegam com muita força nas escolas. Não é estranho desejarmos que os outros sejam formados numa educação cidadã que particularmente nos proteja de seu potencial “bárbaro”, mas exercitamos nosso lado “selvagem” e autoritário com aqueles que entendemos serem menos merecedores de respeito e dignidade.

Por muito tempo, e em certa medida até hoje no Brasil, ouvimos com frequência que direitos humanos só servem para defender bandidos e que as entidades de defesa dos grupos mais vulneráveis estão distantes de um trabalho correto ao “privilegiar” àqueles que se afastaram do pacto social. Diante do nosso histórico de violência e da ausência de acesso pleno a direitos fundamentais, de fato, a conquista de garantias mínimas para grupos considerados minoritários e que destoam do modelo de sociabilidade, representam para nós uma afronta. Não raramente dizemos em tom de indignação: “e o trabalhador, o pai de família, quais direitos têm?”, “direitos humanos para humanos direitos!” e clamamos seja pela redução da maioria penal ou pela instituição da pena de morte, embora no fundo reconheçamos o anúncio de uma tragédia social ainda maior que acompanharia tais decisões no país.

O discurso dos setores sociais conservadores tem raízes profundas no imaginário social do país e tem colaborado na construção de fissuras no tecido social, comprometendo a emancipação de alguns grupos. Segundo essa lógica, “se não temos segurança, dignidade, respeito das autoridades, como eles que erraram podem ousar ter?” Da mesma forma, por que se preocupar com o destino dos mais vulneráveis se “temos coisas mais importantes para lutar?”.

A despeito de todo um discurso sobre a importância de desenvolver uma educação dialógica, esses dilemas atravessam com frequência a escola e constituem um dos grandes obstáculos para a efetivação de uma educação de e para os Direitos Humanos. Sem a convicção de sua importância para a melhoria da prática escola e da existência social nem um projeto na área pode efetivamente avançar, pois como ressaltou acertadamente Eduardo Bittar (2007, p. 314): “uma cultura para a democracia é, antes de tudo, uma cultura preparada para o não-retorno do totalitarismo”.

Você pode questionar com todo o direito: “E por que devemos fazer isso?”. Uma educação baseada no respeito, no exercício da alteridade não é fácil, sem dúvida, mas é a maior conquista que uma sociedade democrática e livre pode desejar. Esse projeto pressupõe relativizarmos aquilo que consideramos absoluto em nossa existência: os nossos valores e crenças. Elas foram construídas durante toda uma vida, são produto de várias gerações e representam para nós um bem dos mais valiosos. Em certa medida, a mudança representa a dissolução daquilo que em nós parece mais sólido e correto. Mas quem disse que é necessário abrir mão? O que está em jogo é tornarmos essas escolhas mais sólidas, sabendo que o respeito às diferenças e a difusão dos Direitos Humanos torna nossos valores morais e/ou religiosos mais efetivos quanto pautados pelo respeito à dignidade dos seres humanos. É este comportamento que permitirá incorporar a democracia no currículo escolar e torná-lo ao mesmo tempo um elemento central no processo escolar.

Um dos caminhos para isso é incentivar a construção, mas principalmente a efetivação, de um projeto educacional que incentive e assegure condições efetivas de participação não apenas de jovens, alunos, professores, equipe técnica da escola, comunidade, mas principalmente pais de alunos nos dilemas que atravessam a sociedade. É importante que a escola discuta os temas mais relevantes para a sociedade, que inclua os diferentes setores nesse debate e que afirme mais claramente sua posição em favor do respeito à diversidade seja cultural, religiosa, sexual, entre outras. Esse é o sentido de uma educação desafiadora que precisa ser encorajado e efetivado, sensibilizando pais, alunos e educadores para a importância de discutir questões sociais mais amplas. Conforme Eduardo Bittar (2007, p. 324):

O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permitirecuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Possivelmente este é o caminho para que a escola possa fazer a diferença num contexto onde tantas outras instituições e indivíduos que ocupam diferentes centralidades na vida dos alunos, defendendo muitas vezes posições contrárias. Categorias, portanto, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação e multiculturalismo possuem um lugar importante na construção de um currículo em e para os Direitos Humanos. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na prática de Direitos Humanos constituem possibilidades cognitivas para compreensão, realização dos direitos e para uma práxis pedagógica emancipatória, entendendo, por sua vez que:

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das práticas sociais cotidianas dos profissionais da educação, da consciência que têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos.

Dessa forma, mostra-se inquestionável a importância da educação para pensar a diversidade cultural e a efetivação dos Direitos Humanos, que não existirão em sua forma plena sem antes que as consciências individuais sejam despertadas para a importância do exercício da alteridade por meio de uma abordagem formativa, de caráter crítico e de fato humana. Isso pressupõe reconhecermos a cultura como elemento plural e dinâmico e a educação como espaço para transformação da realidade que vai além do direito à escola, mas que enseja o respeito à liberdade, à democracia e à própria vida a partir de uma nova concepção de cidadania ativa. Claro que não é fácil, mas você já percebeu que as nossas maiores conquistas são exatamente assim porque lutamos muito por elas? Que tal (re)começarmos esse projeto agora?

Atividade proposta:

- Verifique na escola onde você atua como está estruturado o currículo escolar. Proponha aos membros da escola (professores, alunos, coordenadores, diretores) uma discussão do currículo tendo como base a temática educação em e para direitos humanos realizada neste módulo. Após leitura e análise, identifique quais são as principais orientações filosóficas, pedagógicas e políticas do currículo e responda as seguintes questões:

- 1) No currículo escolar analisado a temática da educação em e para os direitos humanos é contemplada?
- 2) Na tua opinião, o tratamento feito ao tema dos direitos humanos é adequado?
- 3) Se você fosse implementar mudanças no currículo, quais faria? Caso considere não ser necessário propor reformulações, apresente as principais razões para isso.

Referências:

- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos**. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Recife, 2001. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/manuais/a_pdf/314_manual_edh_fundamentos_m_dh.pdf.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de Carvalho. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- Manual de direitos humanos. Belo Horizonte: Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2008.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2004.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- _____. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- RAMOS, Graciliano. Um cinturão. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

