

DIREITOS HUMANOS E AMBIENTE ESCOLAR

Diferença, Desigualdade e Diversidade na Escola

Karla Patrícia Barbosa Costa

Saudações a quem tem coragem!

Estamos iniciando mais um módulo e pretendemos dar continuidade à reflexão sobre Direitos Humanos no ambiente escolar, buscando superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, afinal a realidade não é algo isolado do ser e vice-versa.

Com certeza, caro(a) cursista, você sabe que o tema Direitos Humanos normalmente suscita muitas inquietações, por estar relacionado a valores e crenças de toda ordem de acontecimentos vivenciados no dia a dia e, muitas vezes, associados a significados que nunca se encerram, pois se conjugam a partir de uma série de elementos culturais e políticos que, num grupo, nunca são homogêneos. E mais, acrescentemos que um grupo não é algo estático, é um conjunto de relações, as quais são construídas e reconstruídas cotidianamente, assim sendo também a caracterização do mesmo grupo (GUARESCHI, 1996).

Essa “natureza” dinâmico-social expressa a potência que há na escola, em especial na sala de aula, entendida como um conjunto de encontros sociais entre o professor e a classe, numa interação verbal e não verbal e que, independentemente de que se deseje, transmite afetividade.

Fontana (1998) observa a importância do professor, uma vez que ele é modelo para as crianças, devido a sua posição social e ao contato frequente. Porém, os professores às vezes não têm consciência da influência que exercem e de como é permanente a impressão que amiúde deixam nos jovens.

Assim, chamamos atenção para a afetividade que, embora mediadora importante da aprendizagem, geralmente acontece como parte do currículo oculto escolar. Todavia, devemos estar atentos à sua interferência na escola, a fim de desocultá-la e direcioná-la para relações mais comunitárias, solidárias, cidadãs e democráticas. Afinal, a indisciplina, a violência, os casos de bullying e outros problemas escolares nos remetem a considerar a afetividade no ambiente escolar e aproximá-la de uma proposição política em defesa da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, do respeito às diferenças e do cultivo da paz.

E, do trabalho de cultivar a paz, nasce e cresce e floresce a cultura da paz, como afirma Maurício Holanda Maia (2008: 15) que também observa: [...] Existe um método, um “caminho”, especialmente efetivo para tal. O trabalho é este método. Aprender fazendo junto com outros. Aprender da apreciação dos efeitos daquilo que fizemos juntos.

A discussão que se segue pretende, assim, nos fazer refletir sobre a necessidade de uma educação que considere a relação do aprendiz com o meio, uma educação baseada no aprender com significado, para a consciência e libertação, como diria Paulo Freire. Ao perceber a força da aprendizagem na qual o ensinando é o sujeito da ação de aprender, ele sugere a utilização de informações que tragam, concretamente, o dia a dia do educando, permitindo sua interação com o educador, que é também, neste momento, um aprendiz. Outro fato muito importante na obra de Paulo é a confluência de educação e projeto

político, projeto de sociedade, ou seja, sua visão político pedagógica (QUIROGA, 1991).

Assim, exige-se refletir sobre as relações sociais e políticas que mediam o processo ensino-aprendizagem e pautá-las no planejamento pedagógico e construir diretrizes e propostas que envolvam todos os níveis de participação escolar. Mas, e aí? a escola está preparada para vivenciar a experiência de empoderar-se? de reorganizar-se para uma participação mais efetiva de cada sujeito que a compõe? de defender uma educação significativa? Direção, funcionário, professor, aluno e suas famílias, cada um dentro da especificidade de seu papel, deveria ser convocado a construir o caminho da educação. Esse seria o principal desafio de uma educação em e para os direitos humanos, o que exige co-responsabilização, disponibilidade para o encontro e para o diálogo.

Iniciemos, assim, uma reflexão acerca da educação, lembrando que ela constitui um direito humano e fundamental de toda criança e adolescente, a qual é valorizada como fator de suma importância no seu desenvolvimento, na medida que representa a atividade responsável pela passagem das formas mais primitivas de consciência humana para a consciência crítica (VIGOTSKY, 1998). Da condição de direito, pode ela, ainda, orientar-se politicamente para a defesa de outros direitos.

Vale ressaltar que a escola, hoje universalizada, realiza a educação a serviço da sociedade, por ela sustentada a fim de responder às suas necessidades. Cumpre a ela o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto e a aprenderem a trabalhar, a assimilarem as regras sociais. Assim, estabelece uma mediação entre a criança (ou jovem) e a sociedade que é técnica - enquanto aprendizado das técnicas de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, as técnicas corporais e musicais etc. - e social - enquanto aprendizado de valores morais coletivos, de ideais e modelos de comportamento considerados adequados (BRANDÃO, 1992).

A tarefa da escola, via de regra, evidencia a necessidade de desenvolver o aspecto cognitivo, a partir da ampliação do conhecimento do aluno. Contudo, o conhecimento inclui dimensões que extrapolam a apreensão dos currículos estruturados, envolvendo o conjunto das relações complexas intra e extraescolares.

É tarefa árdua dos educadores efetivar uma educação de qualidade que prime pelo aprendizado dos alunos e os prepare para o futuro e para o mercado de trabalho, todavia, isto não pode acontecer desconsiderando as dimensões afetivo-emocional, social, ético-moral e política do processo formativo. Isto requer que se considere a ambiência escolar como uma forma implícita de aprendizado, na qual a afetividade é imprescindível como mediadora do aprender. Neste aspecto, é importante investir numa educação em Direitos Humanos, no sentido de construir relações comunitárias pautadas no respeito e na solidariedade e, sobretudo, sob a égide do princípio que embasa a Constituição Brasileira que é o da dignidade humana. Num tempo em que a sociedade reforça sentimentos de desconfiança, medo, intolerância e violência, promover uma cultura de paz é, ao contrário, apostar nas pessoas como boas promessas.

A dimensão pedagógica, comunitária, administrativa e financeira da escola e os direitos humanos

Embora presente o compromisso de abrir caminhos para que a criança e o jovem entrem em contato com o mundo de modo participativo e construtivo, a escola não pode ser vista fora do bojo de uma sociedade capitalista. Na realidade, desigualdade social e sistema educacional são elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo (GUZZO, 2005). Assim sendo, a mesma também opera as lógicas que reproduzem a alienação, a divisão social do trabalho (manual x intelectual), a desigualdade social, o individualismo, a competição e a exclusão, na medida que materializa relações de dominação em seu universo micropolítico.

Educar é assim uma atividade em que técnica se confunde com ética. Ainda que desejássemos, não poderíamos atribuir neutralidade ao seu mandato, de modo que ‘saber’ e ‘poder’ encontram-se imbricados intimamente, na qual o saber é um dispositivo político, peça das relações de poder (FOUCAULT, 1979). Exemplo disso é destacado por Lane (2004) acerca do papel determinante do professor na reprodução da ideologia dominante e no caráter seletivo da escola,

pois desde o uso da linguagem até os exemplos do próprio cotidiano do professor serão melhor apreendidos por aqueles alunos que vivem em condições semelhantes, ou seja, têm uma mesma concepção de mundo, isto sem considerar os programas, propriamente ditos, que valorizam padrões valorizados pela instituição educacional. É desta forma que aquelas crianças cujo ambiente familiar pouca coisa tem em comum com aquele que é trabalhado na escola, se sentem estranhas e marginalizadas pois, sempre que alguns forem capazes de atender às expectativas do professor, isto é o bastante para que se estabeleça um padrão de “bom” e “mau” aluno, que vai sendo reforçado ao longo das séries e assim, selecionando, não os mais aptos, mas os que se aproximam da visão de mundo inerente aos padrões dominante. (LANE, 2004: 48)

Assim, as diferenças individuais que poderiam responder pela divisão do trabalho ou por diferentes atribuições aos membros do grupo, terminam justificando a ascendência de uns sobre outros (idem, 2004:54) e reproduzindo a desigualdade, através de mecanismos que geram fracasso, repetência e evasão escolar, dividindo ideologicamente os “melhores” e os “piores” alunos. Isto ocorre mesmo quando a criança não tem um desempenho adequado na escola mas demonstra essas mesmas capacidades em outras situações cotidianas.

Temos nessa concepção, uma construção ideológica que se cristaliza a partir das relações pedagógicas, da organização dos conteúdos ministrados, dos métodos de ensino e do sistema de avaliação, incluindo ainda as relações sociais entre professores e alunos e entre estes, além da relação entre a escola e a comunidade.

Um modelo de educação integral considera o ambiente social não fundo e sim figura para o desenvolvimento dos indivíduos e ressurgir a cada nova classe, formada de alunos diversificados, provenientes de diferentes contextos histórico-sociais. Ao contrário disso, verificamos o isolamento social da escola, com conteúdos escolares distanciados do cotidiano dos envolvidos, ensinados como se não tivessem nada a ver com a sua realidade, como se a vida de cada um ficasse do lado de fora da escola. Tem-se na verdade uma ilusão e, assim, a realidade social entra pelos fundos, pelas janelas, por todas as brechas e invade a escola (BOCK, 2002).

No mesmo sentido, suas regras são ensinadas como absolutas e naturais sem espaço para o questionamento e não como “acordos sociais” para melhorar nossas relações, sendo este o principal objetivo das regras sociais.

Esse modo de ensinar sem relacionar com a realidade, de forma acrítica, dificulta o aparecimento de questionamentos, universaliza saberes, impedindo que outros sejam também veiculados e valorizados. Tal método de ensino parece reproduzir um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante; e dentro de uma concepção monolítica, desconsidera a pluralidade cultural presente em uma sala de aula (idem, 2002).

Esta tendência privilegia a passividade da criança, que deve manter-se quieta, apenas ouvindo, como se o mundo pudesse escoar para dentro de seu cérebro por meio da audição. O professor dita a matéria, o aluno faz exercícios de fixação de conteúdo e reproduz os tópicos solicitados na avaliação. O resultado disso não pode ser chamado de conhecimento, embora seja possível verificar objetivamente que o sujeito tem o objeto retido em sua memória quando o estudante obtém uma boa nota na prova, por exemplo.

Numa lógica semelhante, a escola ensina as respostas aos alunos sem que eles tenham feito perguntas. As escolas mais tradicionais não acreditam que seus alunos possam ter assuntos interessantes para contar ou perguntas estimuladoras para fazer (ibidem, 2002). Contudo, saber é perguntar, é conhecer respostas.

Outra prova de como o sistema educacional reproduz as relações de dominação social é a situação da falta de investimento, a falta de estrutura das escolas públicas, a falta de cursos disponibilizados e a precarização das escolas públicas frequentadas pela maioria da população. Nestes casos, a desigualdade social encontra no sistema educacional brasileiro uma de suas bases de sustentação, o que nos obriga a rever o caráter atual das instituições de ensino que atuam, passivamente, nesta situação e, muitas vezes, são de fato, os agentes produtores desta dinâmica social.

Se até o sistema educacional reproduz as relações de dominação social, parece ser impossível qualquer transformação da sociedade. Por outro lado, não podemos esquecer que as relações de dominação implicam em contradições geradas pela contradição fundamental do sistema capitalista (a luta de classes), e portanto elas estão presentes também no processo educacional e podem ser detectadas na medida em que o ensino se dê através de situações em que conteúdos teóricos impliquem numa prática e numa reflexão sobre ambos, ou seja, os significados e/ou representações (conceitos, teorias) são confrontados pela interação dos sujeitos reais - aprendizes - com o mundo real que os cerca, permitindo assim a elaboração de novos significados e novas práticas. (LANE, 2004: p.50)

Em outras palavras, é a escola crítica, a escola onde nenhuma verdade seja absoluta, onde as relações sociais possam ser questionadas e reformuladas, o que propiciará a formação de indivíduos conscientes de suas determinações sociais e de sua inserção histórica na sociedade.

A escola não pode ser simplesmente um local para onde fluem crianças e jovens carentes de saber. Da tarefa primeira da escola de levar o aluno a aprender decorrem outras, inclusive de ordem administrativa. A promessa do Estado de oferecer uma educação de qualidade requer boas condições de funcionamento das escolas, por isso é necessário questionar seriamente a precariedade das condições a que o mesmo relegou as instituições públicas de ensino, a exemplo da falta de materiais de toda ordem, salas numerosas que agridem um mínimo de bom senso pedagógico, além da baixa remuneração de seus funcionários e professores, ou a forma de gerir seus recursos.

Ciente de sua função social, faz-se necessária a aproximação da comunidade, em especial das famílias dos alunos para estabelecer parceria e controle social. É necessário sentar e dialogar, estudar e desenvolver competências, família e escola. Está na hora de parar com o jogo de transferência de responsabilidades, a construção é mútua. É possível ainda que nessa troca de saberes, o conhecimento seja ampliado a ponto de tensionar os sujeitos para lutar por direitos em benefício da comunidade ou território local.

A gestão escolar deve auxiliar o planejamento, buscar recursos e meios necessários para dispor a escola em condições favoráveis para o professor. Pode identificar situações que precisam de intervenção, as quais podem ser discutidas com o grupo escolar. Neste caso, a roda de discussão seria efetiva para a busca de alternativas à solução dos problemas, considerando o princípio gestáltico de que o todo é maior que a soma das partes. A roda ajuda a promover um conhecimento real e uma produção de saber que transcende as leis, os regulamentos, as instruções, os programas e ainda alcança os códigos informais que atravessam a escola. Para implementar esse dispositivo de mudança, necessita-se de pessoas competentes, e efetivamente comprometidas, fator ignorado quando as escolas se tornam cabides de emprego para gente despreparada.

Dinâmica escolar: respeito e valorização das diferenças e combate ao preconceito e à discriminação com base na raça/etnia, relações de gênero, linguagem, religião, política ou opinião, origem nacional, geracionais, condições físicas ou mentais, entre outras

Reafirmar o compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos humanos é apostar na paz, no respeito, na tolerância, na reciprocidade e na liberdade como indispensáveis à dignidade humana, é crer no futuro. A possibilidade de mudar é pensar que é dever de todos nós lutarmos de todas as maneiras e, com espírito de responsabilidade e de ajuda mútua (BELTRÃO, 2008: p.32).

Vale assim compreender que a diferença que aponta para a diversidade cultural deve ser pensada como equivalente, jamais como desigualdade. Pensar na igualdade é contemplar diferenças, sobretudo as locais, o que supõe lutar contra o preconceito, evitando a discriminação que corroi e nos transforma, metaforicamente, em cegos, surdos e mudos (idem, 2008: p.35).

O respeito à pluralidade deve partir do princípio do pensador português Boaventura de Souza Santos de que

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003: 56).

Levá-lo em conta significa considerar que as crianças não chegam à escola em pé de igualdade, pois tiveram experiência de vida muito diferentes. Os programas universais, com o discurso de busca de igualdade, colaboram para a manutenção das desigualdades, pois os programas escolares não levam em conta as diferenças sociais. Exigem os mesmos produtos, avaliam da mesma forma, ensinam da mesma maneira a crianças que têm vidas muito diferentes. Ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las (BOCK, 2002).

É preciso observar pois, ainda que não quisesse, que a escola transmite valores e é, a cada ação, a cada valor defendido, política, não havendo possibilidade de neutralidade neste aspecto.

Outro aspecto relevante é que, embora Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento e aprendizagem apontem a importância da afetividade na mediação do apren-

der, a ênfase no aspecto cognitivo pela escola transmite a mensagem implícita de que a afetividade não importa. Entre outras consequências, parece que a violência escolar ganha vazão nestas circunstâncias, inclusive abrindo espaço para o desenvolvimento do bullying, violência que vem se popularizando nas escolas, causando sofrimento psíquico às suas vítimas. Neste aspecto, a escola deve se manter atenta e enfrentar o problema da violência, ampliando o diálogo e a comunicação para não ocorrer o risco de silenciá-la. Deve-se utilizar o recurso da roda de discussão para produzir respostas mais efetivas ao contexto ou acontecimento, que pode significar uma conversa com os alunos e/ou com os pais, um encaminhamento a um serviço de psicologia, caso possa contar com sua existência, ou uma parceria com o Conselho Tutelar. Porém, todo cuidado é pouco para não expor ainda mais a vítima!

É preciso, ainda, assegurar o princípio de que a cada direito corresponde um dever. Isto corresponde a educar os jovens acerca dos seus direitos e deveres fundamentais, associando a uma questão de solidariedade coletiva.

Considerar a prática social concreta da educação como objeto de reflexão ética é fundamental. É papel da escola interrogar-se sobre qual o tipo de cidadão estaria se constituindo neste espaço. A resposta deve ser obtida procurando conhecer o conjunto de suas relações. Como nos ensina Guareschi (1996: 86): Se quiser saber se há grupo, ou não, veja se há relações ou não. Se quiser saber de que tipo é o grupo, veja qual o tipo de relações. Se quiser mudar, transformar um grupo, comece por transformar as relações existentes nesse grupo. Essa tarefa requer muita atenção devido ao fato de que, muitas vezes, as relações são mais latentes do que manifestas, mais disfarçadas que evidentes.

O mesmo autor (1996: 90) contribui para a compreensão da diferença entre poder e dominação e, entre relações comunitárias e relações de dominação. Segundo ele, o poder é a capacidade de uma pessoa, de um grupo, para executar uma ação qualquer, ou para desempenhar qualquer prática; enquanto que a dominação é um tipo de relação entre pessoas, entre grupos, ou entre pessoas e grupos, através da qual uma das partes expropria, rouba, apodera-se do poder (capacidade) dos outros, passando a tratá-los de forma desigual, assimétrica ou injusta.

Tais relações são produto da ideologia, ou seja, do uso, emprego de formas simbólicas, significados, sentidos para criar, sustentar e reproduzir determinados tipos de relações. A ideologia, ao dar sentido e significado às coisas, serve para criar e sustentar relações tanto justas, éticas e solidárias, a partir de relações comunitárias, como também para criar e sustentar relações desiguais (de dominação), gerando discriminações, estereótipos e preconceitos (GUARESCHI, 1996: 91).

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante no ambiente escolar, ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. Essas mensagens atendem

aos interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos. Dessa forma, compreendemos que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

Levantamos assim a possibilidade da escola ser um referencial de fracasso para as crianças que sofrem preconceitos – negras, indígenas, gordinhos, magricelos, com deficiência física ou mental, de alguma religião não hegemônica, em situação de abandono, de pobreza, etc. É comum não conseguirem aprender, embora isso não seja impedimento meramente cognitivo, mas uma possível dificuldade de inserção no espaço escolar por se sentirem excluídas; uma exclusão simbólica, já que a criança tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita no contexto mais amplo (MENEZES, 2002).

Por outro lado, nas relações comunitárias, em que há uma participação profunda dos membros do grupo, as pessoas colocam em comum relações primárias, como o próprio ser, a própria vida, o conhecimento mútuo, a amizade, e os sentimentos (GUARESCHI, 1996: 95). Nestas, todos devem ter vez e voz, num reconhecimento à singularidade de cada um e no respeito e valorização das diferenças em oposição ao preconceito e à discriminação com base na raça/etnia, nas relações de gênero, linguagem, religião, política ou opinião, origem nacional, geracionais, condições físicas ou mentais, entre outras.

Muitas vezes, é possível perceber a rejeição, observando os detalhes do cotidiano escolar, a exemplo do preconceito racial, no qual o negro é apresentado em imagens caricatas em ilustrações ou é ausentado em datas comemorativas, como o dia das mães em geral representadas por uma família branca, o que leva a criança negra a não se reconhecer na mesma.

Existe ainda uma ausência de conteúdos que problematizam a temática negra nos currículos, privando a população de conhecer a sua história, que vai além da escravidão. Nesse sentido, o cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do negro nesse espaço. Muitas crianças acabam resignando-se a esse não reconhecimento, a ponto de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores e, ao menor sinal de dificuldade, abandonam o processo escolar. (MENEZES, 2002).

Esse exemplo específico ajuda a compreender como a escola pode silenciar as crianças negras, intensificando o sentimento de coisificação ou invisibilidade e assim, também, pode fazer com outros grupos. Mais adiante essa experiência leva a criança ou o jovem a se questionarem sobre o que é preciso para serem olhados, reconhecidos, provocando um intenso sofrimento social e psíquico, conduzindo à auto-desvalorização, ao conformismo, à atitude fóbica à sua imagem, pois não corresponde aos valores e interesses esperados, ainda mais se sua dor não for reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte das pessoas “autorizadas” (educadores), que silenciam ou omitem uma situação de discriminação, banalizando o preconceito.

É imprescindível que a escola, ponto de encontro de diferenças étnicas, reconheça-se como espaço de discriminação racial e que, partindo deste fato, inclua discussões

a respeito das diferenças presentes, resgatando valores culturais e contribuições sociais das matrizes africanas até então negadas pela cultura dominante.

A defesa das relações comunitárias na escola e do respeito à diversidade inclui, ao certo, outras categorias de diferenças: a pessoa com deficiência, o gordinho, o magricelo, o narigudo, a pessoa de religiões que representam minoria na escola, a que tem gagueira, etc.

A experiência individual como possibilidade educativa: valores, crenças e atitudes

A sala de aula é um grande encontro social, por isso a escola pode e deve ser um local de crescimento mútuo do professor e dos alunos. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo, num intercâmbio de conhecimentos, valores, crenças e atitudes.

É importante a participação da criança, direta ou indiretamente, no processo de planejamento das atividades. O professor engajado procura promovê-la, desmistificando e questionando com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.

Por outro lado, não se deve ignorar o fato de que cada aluno aprende de um jeito e em ritmos diferentes, cada um tem experiências, bem como um desenvolvimento pessoal e meio social de origem diverso. Ao assumir a função de ensinar e a planejar ensino de uma determinada classe, o professor precisa olhar atentamente para seus alunos, crianças e jovens, e perguntar-se sobre o que pensam, no que acreditam, por que agem assim e o que buscam.

Na escola, formulamos grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano. Podemos aprender que nem todos pensam e agem da mesma forma e que essa diferença no modo de pensar e agir é o que nos diferencia, marcando cada singularidade, que deve ser valorizada por todos.

Unidade II

Escola, Participação e Emancipação Social

A comunidade é a base da democracia. O teste de uma sociedade democrática é a existência de verdadeiras comunidades, mas o que caracteriza uma comunidade são suas relações (comunitárias). Será que a escola é uma comunidade? Ou, em que medida a escola é uma comunidade?

Segundo Freire (1973, apud GUZZO; FILHO, 2005),

a educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades. A opção majoritária das instituições educacionais parece seguir claramente os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho, o que coaduna com um processo educativo fragmentado da realidade, com sentido, apenas, para ser aplicado à lógica dominante, geradora de passividade e da submissão aos valores consumistas, mas que se apresenta, por outro lado, com um discurso “humanista” e “democrático” da escola cidadã.

Uma das habilidades fundamentais para o preparo da vida comunitária consiste em aprender a resolução de problemas sociais. E, cabe ao educador aprender com o educando, conhecendo a sua realidade para obter os elementos básicos do processo de educação, de maneira que o educando possa aprender com o educador, que dispõe de determinados instrumentos, determinadas experiências que, colocadas a serviço do grupo, podem adquirir o conhecimento de si mesmo e de sua realidade, o que antes não tinha (QUIROGA, 1991).

Escola como tempo e espaço de realização dos direitos humanos e de promoção e valorização da diversidade

Relações pedagógicas participativas:

É preciso construir a escola para os alunos e não os alunos para a escola. Assim, é imprescindível uma compreensão na qual o fim (resultado) da educação se identifica com os seus meios (processo), associando educação e vida, supondo que se ministra a

educação ou instrução por processos ativos, dialógicos e críticos de ensino. A participação deve levar em conta os sujeitos, seus modos de agir e pensar, valores, opções, desejos, esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de aprender e de se relacionar (BOCK, 2002).

Para tanto, exige-se reinaugurar uma escola mais aberta, com conteúdos associados à vida de seus participantes, para que sejam atuantes. Para isso, é importante que os alunos se sintam motivados a perguntar, sendo este o primeiro passo do conhecimento. Saber é perguntar, é conhecer respostas!

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Isso coaduna com um dos princípios da educação em direitos humanos apresentado no Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2007: 23):

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Unidade III

Possibilidades concretas da práxis de Direitos Humanos nas escolas – estratégias para introdução e gestão das questões de direitos humanos

A escola apresenta, como possibilidade educativa concreta, boas oportunidades de empreender garantias de cidadania. Para que isto aconteça, o primeiro princípio é o da responsabilização, onde cada um – professor, aluno, gestor, funcionário, mãe ou pai – se sinta responsável e motivado para ajudar a escola a desempenhar bem sua função de educar. Esse objetivo exige um reconhecimento entre as pessoas, na medida que se promove comportamentos que favoreçam a aproximação, o respeito, a cooperação, a união, permanentemente.

A transversalidade da relação entre educação e direitos humanos potencia as possibilidades de desenvolver ações interdisciplinares. Outrossim, o processo educativo re-

quer a definição de seus objetivos, a organização e o planejamento de atividades na sala de aula ou que envolvam toda escola.

O mesmo processo deve estar orientado pelos princípios para uma educação em direitos humanos na educação básica, apresentados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (idem, 2007: 24), dos quais destacamos:

a) A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais de educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação;

De acordo com o mesmo Plano Nacional, a educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

b) Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;

c) Valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

d) Ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (ibidem, 2007: 23)

Pensando a nível de ações programáticas, buscamos elencar algumas sugestões que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar para implementação concreta de uma educação em direitos humanos, a qual se caracteriza, principalmente pelos princípios que orientam as atitudes e ações do grupo. São elas:

- Dinamizar as aulas, com apresentações, debates e incentivo à perguntas ou a partilhar experiências de vida relacionada com o tema, produzindo um nexos com a realidade dos alunos, despertando para a criticidade;
- Propor atividades em grupos heterogêneos em que os alunos mais adiantados na aprendizagem ajudem àqueles que estão com dificuldades;
- Ensinar as regras, não como verdades absolutas, e sim como “acordos sociais” para melhorar nossas relações, discutindo aquelas que constituem conflito, tornando a escola um ambiente de grande reflexão ética, onde as regras podem ser discutidas, construídas e recriadas pelo grupo que, a partir de então, costuma se responsabilizar mais por elas;
- Mediar os conflitos, utilizando-os como oportunidades de reflexão com a turma;
- Promover atividades de pesquisa sobre os conteúdos, solicitando que os alunos observem, pesquisem em jornais, noticiários, revistas ou entreviste pessoas;
- Incentivar diferentes formas de expressão e participação em sala de aula, objetivando uma aprendizagem significativa, seguindo o princípio de uma educação de corpo inteiro;

- Buscar diferentes tipos de linguagem: verbal, não verbal (corporal), artística (música, dança, teatro, jornal vivo, etc), poesia, contos, jograis, cordel, entre outros que trabalhem fatos ou aspectos do cotidiano relacionados quer seja à garantia da cidadania, quanto à sua violação;
- Envolver alunos e trabalhadores da educação em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
- Produzir gincanas, fóruns, feiras culturais, campeonatos esportivos, caminhadas, panfletagens, passeios, bem como visitas a instituições, etc, sempre que possível, articulando cidadania, união e responsabilidade social;
- Dispor à turma, dispositivos legais que auxiliem o conhecimento dos direitos de diferentes grupos, como crianças, adolescentes, idosos, mulheres, homossexuais, etc.
- Apoiar a implementação de experiências de interação escola-comunidade que contribuam para a formação de cidadania numa perspectiva crítica, podendo construir parcerias para garantir direitos humanos;
- Incluir no currículo escolar temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como a todas as formas de discriminação e violações de direitos,
- Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
- Elaborar programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência, sobretudo as que já podem ser identificadas na comunidade escolar ou adjacente à escola;
- Apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade, favorecendo a valorização daquelas que são regionais;
- Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalho, entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade (BRASIL, 2007: 25);
- Propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições e intimidações, por meio de processos participativos (idem, 2007: 25);
- Apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal (ibidem, 2007: 25);
- Buscar propostas coletivas de melhorar a inclusão de pessoas com deficiência

física ou mental, portadoras de doenças, sem porém expor as mesmas à rótulos discriminatórios de vitimização;

- Trabalhar com ações de cidadania, envolvendo a comunidade, sensibilizando para soluções de seus problemas que podem envolver questões de saneamento, moradia, alimentação, saúde, trabalho, assistência social, e segurança a fim de desmistificar o caráter ideológico que as tornam “naturais”, aproveitando o espaço escolar para munir crianças e, em certa medida, suas famílias de conhecimentos técnicos e estratégias políticas para agirem contra as injustiças, para a obtenção de uma maior qualidade de vida, combatendo a injustiça social;
- Promover ações de inclusão cultural, proporcionando o acesso a bens públicos e equipamentos sociais pouco conhecidos ou acionados pela comunidade;
- Produzir eventos de valorização da riqueza cultural de grupos minoritários, destacando sua importância, a exemplo dos negros, índios e mulheres, destacando sua importância histórica na construção da identidade brasileira;
- Realizar atividades de aproximação entre as crianças, dando importância ao contato físico (abraço, olhar, toque), através das brincadeiras ou dinâmicas, mediando a relação com o aluno que, por algum motivo, é rejeitado pela turma;
- Sensibilização para a valorização da vida, da saúde, do respeito às regras do trânsito, das manifestações culturais da região, do meio ambiente e, inclusive, da própria educação como algo além da ideia de um passaporte para o mundo do trabalho;
- Trabalhar temas que atravessam o cotidiano escolar de forma mais direta ou indireta, como o trabalho infantil (as crianças que trabalham apresentam maior incidência de repetência e abandono da escola), a violência doméstica, direitos sexuais (mais aprofundado com a faixa etária adolescente, discutindo o direito de viver a sexualidade e a reprodução sem riscos para a saúde, a livre escolha do parceiro ou parceira; poder namorar com alguém do mesmo sexo, não sofrer violência sexual, direito de ter ou não ter filhos, etc.);
- Discutir a questão social das drogas, num contexto de prevenção e produção de conhecimento sobre seus riscos;
- Dar conhecimento da existência de conflitos sociais de terra, reforma agrária, direitos indígenas e a luta das comunidades quilombolas, sobretudo se algum desses envolver a realidade do aluno.

Os temas devem variar de acordo com as características do grupo, faixa etária, situação econômico-social, cultural, etc. Pode-se, por exemplo, trabalhar a questão do lixo e seus danos à saúde da população, numa comunidade que apresente esse problema: desde a sensibilização para a questão de não jogar lixo na sala de aula ou nas ruas e para a reciclagem de materiais, até a organização de uma campanha na comunidade com panfletagem ou produção de um documento dirigido às autoridades competentes, reivindicando medidas para o problema.

Atividades

- 1- Considerando o ambiente escolar (ou outro ambiente institucional), quais os principais desafios você identifica para a implementação de uma cultura em direitos humanos?
- 2- Escolha três das seguintes opções de parcerias e especifique como elas podem contribuir com a escola(ou outra instituição), numa relação a favor dos direitos humanos.
 - a) Pais dos alunos
 - b) Movimentos sociais
 - c) Centros de Referência em Assistência Social
 - d) Polícia Militar
 - e) Conselhos Profissionais
 - f) Sindicatos
 - g) Universidades
 - h) Instituições religiosas
 - i) Delegacias Especiais de Proteção
 - j) Centros de Cultura

Referências

- BELTRÃO, J.F. Diversidade Cultural e Conversas a Propósito do Brasil Plural. In: ZENNAIDE, M. de N. T. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Vol. 2 Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008.
- BIAGGIO, Ângela M.B. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: brasiliense, 1992.
- FONTANA, David. **Psicologia para Professores**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979
- GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias, relações de dominação In CAMPOS, R. H. F (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. Escritos educ., Ibitité, v. 4, n. 2, dez. 2005 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em 15/01/2013.
- JÚNIOR, R. N.[org.]. **Cultura da Paz: do conhecimento à sabedoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- LANE, Silvia T. Maurer. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: brasiliense, 2004.

- MAIA, H.M. **Em favor do Cultivo da Paz**. In: MATOS, K. S. A. L; NASCIMENTO, V. S.; QUIROGA, A. A Trajetória dos Autores e de suas Obras. In: FREIRE, P. et al. **O Processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MENEZES, W. O Preconceito Racial na Escola. Trabalho apresentado/Congresso. S.l.: s.ed., 2002
- SANTOS, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.