

“PARA NUNCA ESQUECER!”: direitos humanos e o tensionamento do currículo escolar

“TO NEVER FORGET”: human rights and the resignification of school time

Tiago Dionisio da Silva¹ , Nilcelio Sacramento de Sousa² , Adenir Carvalho Rodrigues³ 

RESUMO

Discutir a questão dos Direitos Humanos no atual contexto político de violação e supressão de direitos é tarefa urgente que se impõe à escola, *espaçotempo* que, simultaneamente materializa problemas existentes na sociedade, tem a possibilidade de contextualizá-los, construir críticas e mudanças sociais. Esse artigo se propõe a refletir sobre uma experiência de educação em Direitos Humanos vivenciada em uma escola estadual localizada na Baixada Fluminense, RJ. A experiência originou-se de iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) para toda rede estadual e materializou-se em um processo de construção de autonomia tanto da escola, que elaborou sua proposta, quanto dos(as) estudantes, que participaram de todo o processo. Trata-se, assim, de uma reflexão sobre a potência das oficinas pedagógicas realizadas a partir de eixos ancorados no cotidiano da escola e negociados com os(as) estudantes. A experiência com as oficinas pedagógicas possibilitou a construção de tessituras de reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais que rebatem no espaço escolar e sobre a urgência de se (re)pensar o currículo escolar na tentativa de desmistificar a naturalização e normatização da negação dos Direitos Humanos, discriminações e preconceitos.

Palavras-chave: Direitos Humanos e Educação, Oficinas Pedagógicas, Autonomia docente e discente.

ABSTRACT

Discussing the issue of Human Rights in the current context is an urgent task that is imposed on the school, a space that, while materializing existing problems in society, has the possibility of contextualizing them, building criticism and social changes. This article aims to reflect on a human rights education experience lived in a state school located in Baixada Fluminense, RJ. The experience originated from an initiative of the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC / RJ) for the entire state network and materialized in a process of building autonomy for both the school, which elaborated its proposal, and the) students, who participated in the entire process. It is, therefore, a reflection on the power of pedagogical workshops carried out based on axes anchored in the school's daily life and negotiated with students. The experience with the pedagogical workshops enabled the construction of reflections on the (re) production of the social stigmas that affect the school space and on the urgency of (re) thinking the school curriculum in an attempt to demystify the naturalization and normalization of denial. Human Rights, discrimination and prejudice.

Keywords: Human Rights and Education, Pedagogical Workshops, Teaching and student autonomy.

¹ Professor da SEEDUC/RJ e doutorando em educação do PPGEduc/UFRRJ.

² Professor da SME de Mairi/BA e doutorando em educação do PPGE/UFF.

³ Professor da Rede Estadual de Educação da Bahia e Municipal de Bonito/BA.

Autor Correspondente: Tiago Dionisio da Silva

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

Recebido em 15 de Ago de 2020 | Aceito em 18 de Fev de 2021.



INTRODUÇÃO

No presente texto-escritura-experiência fabulamos narrativas oriundas do desenvolvimento de oficinas pedagógicas (Vieira; Valquind, 2002) cujo eixo central foi a comemoração dos 70 anos da proclamação dos Direitos Humanos Universais, realizada no Colégio Estadual Dom Pedro I, localizado no município de Mesquita, RJ. A Semana dos Direitos Humanos foi uma iniciativa sugerida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que solicitou às unidades escolares o desenvolvimento de atividades sobre o tema ao longo do mês de abril de 2019.

Essa proposição da SEEDUC fez parte de uma preparação das unidades escolares para o projeto “Para Nunca Esquecer: Pela valorização da vida, em memória do holocausto”, realizado pelo Governo Estadual do Rio de Janeiro em parceria com a referida Secretaria, com foco nos Direitos Humanos, e ocorrido no mês de maio do mesmo ano. Na ocasião da abertura realizada dia 20 de maio de 2019, no auditório da SEEDUC/RJ, o Secretário Estadual de Educação, Pedro Fernandes, proferiu o seguinte discurso¹:

Esse seminário vai engrandecer o trabalho da Secretaria. Vamos ter a oportunidade de falar sobre a memória do holocausto e a importância da preservação de valores e do respeito à vida. No dia 2 de maio, fizemos o primeiro ato nesse sentido, que foi um minuto de silêncio nas nossas unidades em respeito à memória do holocausto. Tenho certeza de que esse vai ser um de muitos para vencer essa guerra contra o preconceito e a discriminação. O poder público tem que fazer um trabalho preventivo no combate ao bullying, à discriminação, à homofobia e a qualquer tipo de desrespeito que possa vir a acontecer dentro das nossas escolas. Isso é fundamental para formar cidadãos melhores. (Fernandes, 2019, s/p.)

Esta ação possui duas contradições uma vez que os Direitos Humanos não são apenas para refletirmos sobre o holocausto, experiência nefasta da história da humanidade, quando 6 milhões de judeus foram mortos pelo regime nazista² liderados por Adolf Hitler, mas é para defendermos a vida de todos os seres humanos, em especial da população negra³ no Brasil, visto que é a que mais tem os seus direitos negligenciados pelo Estado brasileiro.

ro. A segunda contradição é fato da referida ação divergir da declaração “A polícia vai mirar bem na cabecinha e... fogo” do então Governador do Estado do Rio de Janeiro, o Ex-Juiz Federal Wilson Witzel, ou seja, autorizando a pena de morte sem, ao menos, o julgamento.

Considerando que a violência urbana e as intervenções militares se concentram nas áreas periféricas das cidades, áreas de moradia, lazer e socialização da maioria dos estudantes da Rede Pública, a declaração do então Governador coloca esses estudantes à mercê não só da violência dos criminosos, mas também os expõem a violência policial. E o fato de uma ação sobre os Direitos Humanos ter como centralidade o holocausto e não realidade social dos estudantes da Rede Pública Estadual Fluminense, no mínimo, distorce e desloca as reais necessidades dos discentes.

Além desse seminário de abertura, também foi promovido um concurso em que os estudantes desenvolveriam atividades e ações criativas, associando a temática do holocausto a questões contemporâneas, como o combate ao racismo e à segregação, o respeito à diversidade, a defesa da dignidade humana e dos Direitos Humanos, entre outros temas. Então, pensando na preparação dos nossos estudantes, foram realizadas as oficinas pedagógicas sobre as referidas temáticas. Entretanto, este artigo se restringiu a refletir e analisar o desenvolvimento das oficinas pedagógicas sem exaurir os temas abarcados por conta do espaço disponível ser insuficiente para tal tarefa.

Por considerarmos a escola um *espaçotempo* político e ético de (re)construção e sistematização do conhecimento científico, além de ser também um lugar de socialização da juventude, tomamos as diretrizes indicadas pela SEEDUC/RJ e optamos por elaborar oficinas pedagógicas. Na tensão entre uma sugestão que poderia representar uma imposição do órgão central e as possibilidades existentes no ambiente escolar, a decisão tomada foi discutir a importância, violação e a garantia dos Direitos Humanos a partir do contexto social, econômico, cultural, sexual e racial da juventude inserida no ambiente escolar. Dessa forma, percebemos nesse *espaçotempo* da escola um *locus* propício e fecundo para o trabalho de temáticas historicamente invisibilizadas pelas políticas curriculares oficiais. Esse *espaçotempo* é dotado de multiplicidades de culturas, sentidos, experiências, hibridismo e negociação que contribuem para a (re)construção da cultura da paz, do respeito aos direitos humanos e à cidadania e, ainda, propicia o fortalecimento da democracia.

Contudo, chamar atenção para o fato de que compreendemos cidadania enquanto política, ação que é capaz

1 Fonte: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/secretaria-de-educacao-do-rio-de-janeiro-lanca-projeto-para-nunca-esquecer>. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

2 <https://www.politize.com.br/nazismo/>

3 <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/atlas-da-violencia-2019-75-5-das-vitimas-de-homicidio-no-brasil-sao-negras>

de conscientizar, politizar e contribuir para a inserção dos grupos subalternizados nos espaços historicamente negados a eles. É preciso, ainda, destacar que as discussões e os deslizamentos teórico-epistemológicos em torno da temática que contempla os Direitos Humanos não se restrinjam a uma educação para a cidadania mutilada⁴ (Santos, 2000), mas que avance na perspectiva de uma educação que “possibilite o reconhecimento e a defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano na defesa e fortalecimento da democracia” (Silva, 2010, p. 43).

Norberto Bobbio (2004) aponta que esses direitos não são resultados de uma concessão, mas de uma luta que a sociedade política precisa empreender e garantir. Bruna Pinotti Garcia e Rafael José Nadim de Lazari (2014) complementam que os Direitos Humanos são inerentes ao homem e à mulher enquanto condição para sua dignidade. Nessa mesma compreensão, Immanuel Kant (2003) nos afirma que:

Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seu semelhante e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesmo é uma dignidade, pois o ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano. (Kant, 2003, p. 306)

Assim, as oficinas no Colégio Estadual Dom Pedro I foram construídas tendo como característica central a abertura de espaços de diálogo e aprendizado que buscaram colocar os sujeitos aprendentes no centro do processo. Nesse sentido, buscando potencializar a autonomia dos(as) estudantes através da escolha das temáticas que lhes interessaram mais, foi oferecido um leque de oficinas: 1) genocídio da juventude negra; 2) população LGBTQI+; 3) feminicídio; 4) gênero, classe e raça; e 5) direito à cidade. Como é possível perceber pelas temáticas escolhidas pelos(as) *praticantantespensantes* dos cotidianos escolares, todas as oficinas ministradas versavam sobre a igualdade entre os sujeitos. Nessa direção, é oportuno afirmar que, para a construção de um mundo baseado na igualdade de direitos e para “um mundo plural e, ao mesmo tempo, mais humano” (Mary Rangel, 2017, p. 24), é necessário a construção de relações baseadas na valorização da diversidade epistemológica do mundo, no respeito e na superação dos processos de exclusão sociais.

4 O autor lança mão desse conceito para analisar a cidadania da população afrodescendente no Brasil, que, devido às convecções escravocratas presentes na sociedade brasileira, torna-se arraigado e estereotipado.

As oficinas foram ofertadas para as(os) estudantes do Ensino Médio Regular e Curso Normal (Formação de Professores(as) em Nível de Ensino Médio) e cada oficina contou com 40 vagas. Os(as) estudantes tiveram a liberdade de eleger o horário e a temática que mais lhes interessassem, levando em conta o período das aulas, bem como a agenda das avaliações. As inscrições ficaram a cargo do Grêmio Estudantil. Nosso intuito foi construir táticas para construção da autonomia discente sem a tutela dos(as) professores(as) e da equipe diretiva na condução obrigatória de participação nas atividades.

Assim, apesar da imposição inicial por parte da SEE-DUC/RJ, buscamos construir uma liberdade com responsabilidade junto aos(às) discentes, ou seja, a dinâmica foi construída de modo que os(as) docentes interferissem o mínimo possível. A autonomia está implícita no processo educacional. Não é um conteúdo a ser ensinado teoricamente. Aprende-se a ter autonomia praticando a autonomia. Para Paulo Freire (1983, p. 16), “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

Logo, a autonomia no processo educacional não deveria ser uma permissão, uma doação, algo que alguém detém e passa para o outro que não tem. Não deveria se configurar como uma relação de poder, mas sim como desenvolvimento intrínseco com os(as) estudantes para que eles/elas construam a capacidade de intervir de forma consciente nas suas próprias vidas e na realidade em que estão inseridos(as).

As oficinas foram realizadas por profissionais ligados(as) à Educação Básica, externos à unidade escolar, graduandos(as), mestrandos(as), mestres, doutorandos(as) e doutores(as) com desenvolvimento de pesquisas sobre os temas das oficinas. O evento foi realizado com o apoio da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) através do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade (LEGESEX) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

Vera Maria Candau (2008) aponta que, desde a década de 1980, as experiências sobre Educação em Direitos Humanos têm se multiplicado, porém, essa preocupação é mais recente no campo escolar e ocorre muito mais por intermédio de organizações não governamentais (ONGs) e por iniciativa de poucos sistemas de ensino. Essa preocupação se deu porque inúmeros países da América Latina passaram por governos ditatoriais, momento em que

inúmeros direitos civis, políticos e sociais foram desrespeitados.

Sob a perspectiva acima, discutir a temática dos Direitos Humanos no *espaçotempo* escolar, em especial com os discentes, é importante e imprescindível com o fim de combater os resquícios culturais dos governos ditatoriais. Entretanto, ressaltamos que é necessário cuidado, uma vez que, quando isso se torna uma demanda ou imposição por parte da Secretaria de Educação, sem uma discussão prévia, diálogo com a comunidade escolar, a intenção pode ser reduzida a um cumprimento burocrático, ou seja, sem a devida compreensão da importância política, social e cultural dos Direitos Humanos.

Candau (2003) indica a conexão entre Direitos Humanos, democracia e escola na América Latina já na década de 1990. Nos dizeres da autora:

Na América Latina, no final da década de 1990, um grupo de especialistas e pesquisadores do continente assumiu a posição de que, para continuar colaborando com a construção democrática, deveria ser promovida a educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (Candau, 2003, p. 7-8).

Partindo, então, de uma proposta do órgão central, considerando a importância da temática e levando-se em consideração o contexto social dos discentes da nossa escola, buscou-se ressignificar a questão dos Direitos Humanos para além de mais um conteúdo a ser trabalhado de forma apartada da realidade da nossa juventude. Retomamos as ideias de Freire, que defende a necessidade de se incorporar aos conhecimentos escolares tanto os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade quanto os conhecimentos de *experiência* agregados pelos(as) educandos(as) nas suas vivências cotidianas.

Ressaltamos que, para Freire (1981), a realidade concreta é composta pela realidade objetiva mais a percepção que os educandos possuem dessa realidade. Portanto, a realidade é a relação dialética entre objetividade e subjetividade. Sua compreensão e incorporação ao contexto escolar é condição indispensável para a seleção e organização dos conteúdos no currículo crítico-libertador.

Este artigo está organizado em duas seções, incluindo as notas introdutórias e notas (não) conclusivas. Na primeira seção, denominada “Aproximações entre direitos

humanos e educação”, discutimos as implicações da educação e da escola com a questão dos direitos humanos e defendemos sua materialização em práticas pedagógicas para além do que se expressa na letra da lei. Na segunda seção, “Oficinas pedagógicas como táticas para desvendar o real”, além de apresentarmos as oficinas, refletimos sobre seu processo de construção a partir de eixos que dialogam com o cotidiano dos(as) estudantes e as parcerias construídas para a sua realização.

APROXIMAÇÕES ENTRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

A educação é um processo amplo e que não tem a escola como um fim, mas sim como ponto de partida em um movimento dialético que vai do local ao global, encharcado pela complexidade da vida em sociedade. A educação não pode ser restrita às salas de aulas, aos conteúdos curriculares descolados da realidade, tampouco ser um aparato enciclopédico que os(as) estudantes decoram para tirar boas notas que será descartado em seguida.

A educação engloba a escola, mas não se reduz a ela; uma vez que extrapola limites, a educação é necessária para o bom funcionamento das relações sociais. Portanto, necessitamos ser educados(as) para compreendermos o mundo e atuar nele, transformando-o e sendo por ele transformados(as). No processo educacional, o ser humano pode desenvolver sua capacidade reflexiva para se posicionar no mundo e com o mundo, ou seja, a educação pode contribuir para o conhecimento do *status quo* dos sujeitos sociais e para o desenvolvimento de ferramentas que os ajudem a se posicionar frente às demandas do mundo. Com base em hooks⁵ (2019, p. 42), acreditamos que os *espaçotempo* educacionais podem contribuir para que os sujeitos tenham o “direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas próprias histórias”.

Freire (1975, p.33) ressalta que “não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra

5 Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo de bell hooks, nasceu em Hopkinsville, 25 de setembro de 1952. A autora de mais de 30 livros sobre raça, feminismo negro, afetividade e representação, entre outros temas, é ativista e teórica reconhecida em todo mundo. O nome “bell hooks” foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A escolha da letra minúscula é justificada pelo interesse da autora em dar mais enfoque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa. Sendo assim, manteremos o nome da autora escrita como letras minúsculas como ela deseja. Portanto, nós, autores, em respeito ao desejo da autora, optamos por manter a grafia do nome dela, conforme ela o adotou.

com esse trabalho”. Na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, Paulo Freire partilhou a ideia da não existência de uma verdade explicativa única da realidade, mas de caminhos explicativos que nos ajudam a compreender a complexidade da vida em sociedade. Ele afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (Freire, 1981, p. 33)

Nesse sentido, mesmo na escola, a educação deve ser abrangente de modo a permitir uma interpretação dos problemas enfrentados diariamente pela juventude. Nesta perspectiva, a escola tem um papel central, visto que ela possibilita uma leitura crítica do mundo [codificação e decodificação] (Freire, 1975) através dos conteúdos curriculares e atividades extracurriculares. “A escola precisa atentar para o fato de que as relações sociais e sua dialética com o *espaçotempo* vêm passando por assombrosas transformações e que tais mudanças afetam também a sua dinâmica e a interação de seus principais agentes – o aluno e o professor” (Pontuschka, 1999, p. 111).

Assim, defendemos que a educação não deve ficar reduzida a aspectos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos – e, em especial, ao artigo 26, que afirma: “todas pessoas têm direito à educação”⁶. Também não deve se restringir a leis brasileiras específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e dos artigos da Constituição Federal que tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal, nos artigos 205 ao 214, pois já é consenso que a educação é “um direito de todos e uma obrigação do estado e da família” (Brasil, 1988).

Ao afirmarmos que a educação extrapola os aspectos legais, uma vez que ela possibilita a dignidade humana, não negamos a importância dos aparatos legislativos para a garantia do acesso à educação e a permanência nos es-

paços educativos. Apenas ressaltamos que precisamos ir além, ou seja, vestirmo-nos de uma concepção educativa como um direito que defende a condição humana de existir. Entendemos, ainda, que a escola não prepara para a vida, mas é nela – na escola – que a vida em preparação constante acontece cotidianamente. Para Brandão (1981):

Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história das espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evolui em cada tipo de ser. (Brandão, 1981, p. 13)

Assim dito, entendemos que ninguém escapa à educação, mesmo sendo mínima. Entretanto, é preciso entendermos que a educação é necessária enquanto um direito humano, pois ela nos faz humanos. Em outras palavras, educação significa socialização e humanização, visto que ela é a resposta consciente de que somos seres inacabados, convidados a todo momento a nos construirmos e reconstruirmos frente às demandas a que somos expostos socialmente. “Tornamo-nos humanos, na medida em que convivemos com os outros humanos e nessa convivência nos educamos” (Andrade, 2008, p. 56), já que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78).

Marcelo Andrade (2008) sintetiza essas ideias da seguinte maneira:

Assim, temos que a educação é um direito fundamental porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar humanos, tampouco ter consciência que somos humanos e por isso mesmo um ser merecedor de toda dignidade. É em defesa da condição inegociável da dignidade humana que se estabeleceram – e seguirão sendo estabelecidos – todos os direitos que reconhecemos e ainda viremos a reconhecer (Andrade, 2008, p. 56).

A educação é um direito perfeito, é um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana. Portanto, é imperativo compreender que todos os seres humanos são absolutamente valiosos. Consequentemente, como processo de humanização, a educação não pode ser valorizada nem mercantilizada, pois ela está relacionada à dignidade humana. Isso faz da educação uma arena de disputa, uma vez que ela imprimirá as orientações de qual tipo de ser humano queremos humanizar e de qual humanização estamos falando. Entretanto, apesar de a educação ser um direito humano fundamental à dignidade da vida do ser humano, o que se percebe a partir do universo da escola básica é o desrespeito em diferentes

6 O artigo continua: “A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores se dará para todos em plena igualdade e em função dos respectivos méritos. A educação terá por finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (Artigo 26, Declaração Universal dos Direitos Humanos).

graus a este direito. Na escola, reflete-se o que percebemos na sociedade como um todo, ou seja, o crescente aumento da mortalidade da juventude, em especial da juventude negra, o feminicídio, agressões físicas e verbais à população LGBTQI+ (hooks, 2019; Louro, 2017; Mbembe, 2018). Essas são provas que ainda temos um grande caminho para percorrermos na consolidação dos Direitos Humanos.

Sob essa perspectiva de negação dos direitos, para além de lamentarmos e denunciarmos, se faz necessário apontarmos caminhos, propormos agendas para o fortalecimento do regime democrático e ressignificar os direitos e deveres dos cidadãos e cidadãs. Portanto, de forma prática, defendemos as oficinas pedagógicas com uma tática pedagógica constituinte para o fortalecimento dos Direitos Humanos.

No entanto, ser necessário fugir da armadilha tecnocrática das imposições que as secretarias de educação fazem ao longo do ano ao definir temáticas a serem trabalhadas nas escolas. Embora saibamos que as temáticas propostas pelas secretarias se fazem necessárias e urgentes no atual contexto de violação e supressão de direitos, independentemente das intenções dos dirigentes da educação, a realidade vivida pelos(as) estudantes que estão no centro do desrespeito aos Direitos Humanos é o vetor a partir do qual as temáticas devem ser escolhidas.

A escola, como *locus* de construção do saber, da ressignificação didática de conteúdos produzidos pela sociedade humana, precisa ser protagonista nas formas de transformar a legislação ou as determinações emanadas das secretarias de educação em algo conectado à vida do ser humano, para que cada estudante possa se compreender, se posicionar e transformar a realidade à sua volta.

Assim, os Direitos Humanos não são direitos simplesmente por estarem expressos legalmente em documentos de âmbito internacional e nacional. “É um direito humano porque nos dá a possibilidade de seguirmos conscientemente sendo tão somente humanos em busca de sermos mais humanos” (Andrade, 2008, p. 61).

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO TÁTICAS PARA DESVENDAR O REAL

Amélia Luísa Damiani (1999, p. 161, grifos da autora) propõe que “O cotidiano se torna um *nível* de análise do real importante quando a reprodução social atinge inteiramente a reprodução da vida”. Os(as) discentes, como agentes espaciais inseridos(as) em um contexto tempo-

ral, possuem grandes contribuições para se pensar sobre os Direitos Humanos. Também a escola, como potencializadora do fortalecimento e defesa dos referidos direitos, tem um importante papel a cumprir ao inserir intencionalmente conteúdos sobre os Direitos Humanos e transformar o que antes era Lei ou determinação de dirigentes da educação.

Quando à atividade teórica, soma-se a ela a prática em porções do *espaçotempo* de vivência dos sujeitos estudantes e, desse modo, a educação sai bastante favorecida. A educação escolar realizada desta forma é desmistificada e torna-se muito mais prazerosa. Afinal, o aluno precisa sentir a aplicabilidade do objeto de estudo em sua vida. Ao professor, cabe proporcionar ao educando momentos de construção de seu próprio conhecimento como sujeito do processo. Através da ação pedagógica, o(a) aluno(a) deve ser incitado a compreender o objetivo ativamente, e não receber o conhecimento pronto como normalmente se concebe a prática. Segundo Freire, a educação não se resume à transferência de conhecimento, mas sim à criação de situações que possibilitem a sua construção.

A nossa capacidade de apreender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso implica a nossa habilidade de apreender a subjetividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa dessa habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (Freire, 1996, p. 77)

Então, partindo dessa perspectiva, foi realizado o evento “70 anos da proclamação dos Direitos Humanos: juventudes, diversidade e educação” no Colégio Estadual Dom Pedro I. Os temas das oficinas surgiram de uma conversa prévia com parte dos(as) estudantes, ocasião que possibilitou a identificação das temáticas que lhes interessavam. Assim, foi necessário conversar com os(as) estudantes para sabermos temas mais urgentes levando em consideração os anseios e contextos vivenciados por eles/elas, uma vez que não queríamos construir um evento que fosse pensado de cima para baixo, mas que tivesse a intensa e efetiva participação do corpo discente, isto é, que existisse sentido nas discussões que seriam realizadas.

O evento contou com as seguintes oficinas:

Tabela 1: Título das oficinas e perfis dos oficinairos

Nº	TÍTULO DAS OFICINAS	NOMES
01	Direitos Humanos e o genocídio da Juventude Negra	Olga Gonçalves Batista da Silva (Pedagoga/UFRRJ) Matheus Fortunato da Silva (Graduando em Pedagogia/UFRRJ)
02	Direitos Humanos e a população LGBTQ+?	Leonardo da Silva Pereira (Mestrando em Educação pela UFRRJ e professor da SME de Queimados) Leandro Sales Rodrigues (Graduando em Letras/UFRRJ)
03	Estéticas Negras Positivas: reflexões decoloniais em prol da amenização da branquidade e do racismo na conjuntura atual	Wudson Guilherme de Oliveira (Especialista em Educação e Relações Raciais/PENESB/UFF e professor da Educação Básica)
04	Educação em Direitos Humanos: uma estratégia autobiográfica	Guilherme Pereira Stribel (Doutor em Educação/UERJ e professor da Universidade de Estácio de Sá)
05	Exclusão ou formação? Direitos humanos, raça, gênero e sexualidade no espaço escola	João Gomes Júnior (Mestre em História pela UFF e professor da Educação Básica)
06	Direitos Humanos e Feminicídio: “cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim!”	Maria Carolina Andrade de Oliveira (Graduanda de Pedagogia/UFRRJ) Natalia Rodrigues Stoco (Mestranda em Educação/UFRRJ)
07	Direitos Humanos, pertencimento e circulação: quem sou eu na cidade?	Rodolpho Pereira do Amaral (Mestrando em Literatura e professor da Educação Básica) Sandro Aragão Rocha (Mestrando em Literatura/UFF e professor da SME de Nilópolis)

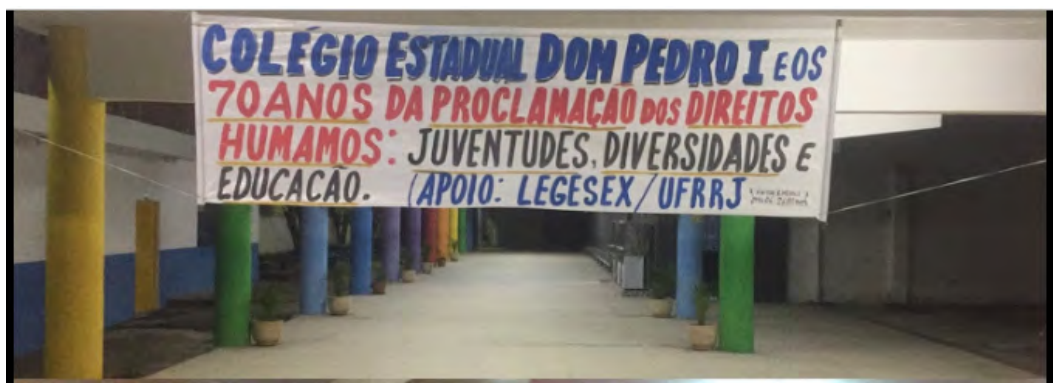
Fonte: Elaborados pelos autores (2019).

Com duas semanas de antecedência as oficinas foram divulgadas em todas as salas. Essa divulgação ficou a cargo do Grêmio Estudantil, bem como a lista de inscrições. Assim, os(as) estudantes puderam escolher os horários e as temáticas segundo seus interesses pessoais. A unidade escolar vivenciou intensamente a semana sobre Direitos Humanos, uma vez que foram afixadas faixas em lugares estratégicos para a divulgação do evento, além de um banner com hora, sala e nomes das oficinas para que os(as) estudantes tivessem uma orientação mais assertiva. Somado a isso, parte das(os) professoras e professores retomaram as discussões nas avaliações bimestrais. No intuito de não atrapalhar a dinâmica das aulas e não causar

grandes ausências em determinados dias letivos, as oficinas foram distribuídas ao longo da semana em horário estratégico para que os(as) discentes pudessem encaixá-las nas horas vagas das aulas.

Por fim, ao fazer a inscrição, os(as) estudantes forneciam o endereço de e-mail para que recebessem o certificado de participação nas oficinas. Isso causou uma grande discussão, pois muitos estudantes nunca tinham recebido um certificado e a maioria tinha e-mail apenas para fazer cadastros em redes sociais, mas não possuem o hábito de usá-lo como mais um canal de comunicação e/ou trabalho.

Figura 1: Faixa anunciando o evento.



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2019)

As oficinas contaram com boa participação dos(as) estudantes, uma vez que todas as 40 vagas que foram disponibilizadas para cada oficina foram preenchidas rapidamente e, nos dias de seu acontecimento, houve a presença de todos(as) os(as) estudantes que se inscreveram. Assim, vimos como foi positivo, já que o evento provocou uma intensa mobilização do corpo discente, funcionando como um processo de (re)construção de sentidos cuja adesão refletiu nas práticas educativas elucidadas por temáticas escolhidas pelos(as) *praticantespensantes* que habitavam o *espaçotempo* da escola. Afirmando assim o que nos diz Freire (1976, p. 35), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”.

NOTAS (NÃO) CONCLUSIVAS

Inúmeras questões foram debatidas ao longo das oficinas, porém, por conta do limite de páginas, destacamos apenas três pontos instigantes que revelam a potência da proposta metodológica de Educação em Direitos Humanos que foi realizada no Colégio Estadual Dom Pedro I. Mesmo tendo sido originada por uma determinação da SEEDUC/RJ, o trabalho foi organizado em eixos articuladores que deram materialidade ao tema “Direitos Humanos”. Os referidos eixos, por sua vez, emergiram da vida cotidiana dos estudantes, considerada referência permanente para a ação educativa em conexão com as problemáticas vivenciadas na sociedade.

O primeiro ponto instigante foi sobre a questão de gênero e sexualidade. Na oficina que tratou sobre os Direitos Humanos e a população LGBTQI+, muitos estudantes, ao se inscreverem, queriam saber o significado da sigla e

também como seriam as oficinas. Durante a realização, percebemos uma intensa participação dos estudantes através de perguntas dos mais variados conteúdos: desde se um casal homoafetivo tem direito a adotar filhos até o questionamento acerca dos termos “ativo” e “passivo” numa relação homossexual.

Notamos especificamente neste ponto algumas problemáticas interessantes para pensar o comportamento e a participação dos(as) estudantes nesta oficina. A primeira problemática diz respeito à curiosidade dos(as) alunos(as) sobre as temáticas e as dúvidas referentes às questões sobre homossexualidade. Sobre este aspecto descortina um cenário de invisibilidade e de repressão dessas identidades dentro da escola.

Nesse sentido, a repressão e a invisibilidade provocadas pela escola leva-nos a refletir sobre a segunda problemática: a inscrição de alunos(as) no turno oposto como forma de preservar suas identidades contra o preconceito e a discriminação no espaço escolar. Confirmando esta interpretação está o fato de que, ao final da oficina, alguns/algumas estudantes que se mantiveram atentos ao que estava sendo discutido se recusaram a ser fotografados(as). Essa recusa, como já mencionamos, possivelmente se deu por não se sentirem à vontade ou por temerem ser identificados(as) como homossexuais, já que estavam em uma oficina sobre a referida temática.

Contudo, esse comportamento não é estranho e não foge ao que é discutido e descortinado pelas pesquisas realizadas nas escolas sobre a temática. Em pesquisa realizada por Rangel (2017) acerca das representações sociais da escola para alunos(as) LGBTQI+, foi confirmado o espaço escolar como produtor de discriminação, invisibilidade e medo. Além disso, Marcio Rodrigo Vale Caetano, Treyce

Ellen Silva Goulart e Marlon Silveira da Silva (2016) afirmam que o *espaçotempo* escolar muitas vezes em seus currículos pensados e praticados contribuem para a constituição e manutenção de uma lógica dicotômica entre homens e mulheres, baseada na heteronormatividade compulsória, que coloca à margem os sujeitos que não fazem parte desse modelo redutor de subjetividades.

A homofobia ultrapassa as expressões do corpo e as práticas sexuais desdobram-se nas identidades de gênero. Isto nos leva a afirmar que somos todos os dias interpelados por determinações regulamentares que nos ensinam sobre como devemos avaliar, classificar e hierarquizar os sujeitos, produzindo, em última instância, relações assimétricas heterocentradas. Os sistemas normativos operam verdades nos discursos e produzem modos de subjetivação que funcionam como marcos regulatórios de nossos comportamentos e miradas sobre o mundo. (Caetano; Goulart; Silva, 2016, p. 10)

O segundo ponto instigante que destacamos diz respeito às relações étnico-raciais. Chamou-nos atenção o fato de alguns/algumas estudantes negros(as) questionarem os(as) oficinairos(as) de pele clara estarem discutindo sobre racismo, pois, para esses(as) estudantes, saber e sentir de fato o que é racismo somente sendo negro(a). Sem minimizar o impacto do racismo e o sofrimento por ele causado em pessoas que têm a marca da negritude em seus corpos, como o cabelo crespo e a pele preta, os oficinairos(as) problematizaram que o racismo é um problema de toda a sociedade, principalmente da parcela branca, uma vez que é ela que goza dos privilégios da branquitude. Desse modo, o diálogo colocou em pauta o lugar de fala: há diversas perspectivas para tratar racismo e uma não anula a outra; é preciso que apenas saibamos identificar os lugares de fala e os lugares/recepção de escuta. Além disso, o enfrentamento do racismo requer o envolvimento de toda a sociedade, considerando, sobretudo, que essa prática é estrutural e, portanto, sistemática. Como assinala Djamila Ribeiro (2019, p. 12-13), “reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. [...] No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”.

O terceiro ponto que destacamos refere-se ao feminicídio, mais especificamente no que diz respeito à Lei Maria da Penha, que dá respaldo legal e proteção às mulheres vítimas de agressão. Também foi debatido o fato de muitos estudantes homens encararem o feminicídio como algo genérico e banal, reiterando uma violência que não é, na opinião de muitos deles, direcionada às mulheres.

Nesse ponto, recuperamos hooks (2019, p. 48): “o conhecimento sobre feminismo é para todo mundo”.

Sobre esse posicionamento dos estudantes homens é compreensível, considerando o quadro histórico mais amplo da discussão do sexismo e do patriarcalismo, o que reforça a necessidade ainda mais latente de continuar a discussão em torno dessa temática tão cara para um país com altos índices de violência contra a mulher. Contudo, a discussão deve perpassar também por uma noção mais ampla de violência doméstica e violência patriarcal, atendendo para todas as formas de violência, como destaca hooks:

No entanto, enfatizar a violência de homens contra mulheres de maneira a sugerir que é mais horrível do que todas as outras formas de violência patriarcal não servem para promover os interesses do movimento feminista. Isso ofusca a realidade de que muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas (hooks, 2019, p. 97).

A experiência mostrou, por fim, que uma proposta de educação em Direitos Humanos não pode reduzir-se a uma série de técnicas didáticas ou dinâmicas de grupo. Também não pode ser reduzida a uma série de conhecimentos ou atividades isoladas. Não pode também estar desvinculada das práticas sociais. Do mesmo modo, ela não pode ser uma atividade pontual, mesmo que pensada e executada pela própria comunidade escolar. Ela precisa ser constante e fazer parte do currículo amplo da escola em todas as suas dimensões, visto que todos os temas discutidos nas oficinas fazem parte da vida dos(as) estudantes em seus múltiplos contextos existenciais. A prática pedagógica eficaz conjuga nossos sentimentos, desejos e sonhos. Essa é a perspectiva que nos parece importante ter presente na hora de desenvolver qualquer proposta de educação em Direitos Humanos, na escola ou em âmbitos de educação escolar e, também, na educação não formal.

REFERÊNCIAS

Andrade, M. (2008). É a educação um direito humano? Por quê? In Sacavani, S., & Candau, V. *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas* (pp.52-62). Petrópolis, RJ: DP et Alii.

Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. 2ª ed. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.
- Caetano, M. R. V., Goulart, T. E. S., & Silva, M. S. da. (2016). Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, 11(2), 634-655. Recuperado de <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4845/0>
- Candau, V. M. F. (2003). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. F. (2008). Educação em direitos humanos e a formação de professores/as. In Sacavani, S., & Candau, V. M. *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP et Alii.
- Damiani, A. L. (1999). O lugar e a produção do cotidiano. In Carlos, A. F. A. *Novos caminhos da geografia* (pp.161-172). São Paulo: Contexto.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *Educação e mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa. In Brandão, C. R. (Org). *Pesquisa participante* (pp.34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A educação na cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). Educação de adultos: Algumas reflexões. In Gadotti, M., & Romão, J. E. (Org). *Educação de adultos: teoria, prática e proposta*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, B. P., & Lazari, R. J. N. de. (2014). *Manual de direitos humanos*. Salvador: JusPodivm.
- Hooks, B. (2019a). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.
- Hooks, B. (2019b). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante.
- Kant, I. (2003). *A metafísica dos costumes*. Bauru: Edipro.
- Louro, G. L. (2017). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luengo, J. M., Montero, E. G., Pey, M. O., & Corrêa, G. (2000). *Pedagogia libertária: experiências hoje*. São Paulo: Imaginário.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. 3ª ed. São Paulo: N-1 edições.
- Pontuschka, N. N. (1999). A geografia: pesquisa e ensino. In Carlos, A. F. A. *Novos caminhos da geografia* (pp.111-142). São Paulo: Contexto.
- Rangel, M. (2017) *Diversidade: um compromisso pedagógico da escola*. Rio de Janeiro: Wak.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, M. (2000). *Ser negro no Brasil hoje: ética, enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro*. São Paulo: Folha de São Paulo.
- Vieira, E. & Valquind, L. (2002). *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?*. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.