

Educação em direitos humanos: uma pauta premente na docência e na gestão escolar

- Educación en derechos humanos: directrices premiadas en la enseñanza y la gestión escolar
- Education in human rights: a premise in teaching and school management

André Luiz de Oliveira Fagundes¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão teórico-prática fundada no relato sobre a experiência acerca do desenvolvimento do projeto de extensão, por nós coordenado, o qual tem como escopo central: criar um espaço-tempo virtual de formação continuada para docentes e coordenadores (as) da Educação Básica, referente à apreensão crítico-estética e teórico-prática das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Em última instância, a ideia de fundo consiste em difundir e dinamizar novos processos de organização e gestão da escola, pautados por um clima favorável a formação crítica do sujeito de direitos. O artigo tematiza, assim, uma proposta de formação continuada de docentes da educação básica, no sentido de suscitar novos saberes na prática educativa em direitos humanos, cuja metodologia de trabalho ampara-se no referencial teórico/prático das “oficinas pedagógicas” (CANDAU, et al, 2013) e das “rodas de conversas” ou “círculos de trabalho e debate” (FREIRE/WEFFORT, 1987), pautados pelos processos de “interlocução e interatividade formativa” (TREVISAN, FAGUNDES, 2013).

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Formação docente

1 Professor na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, lotado no Instituto de Educação-IE. É pedagogo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. andrefagundes03@gmail.com

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión teórico-práctica a partir de un relato de experiencia sobre el desarrollo del proyecto de extensión, que coordinamos, que tiene como principal objetivo: crear un espacio-tiempo virtual para la formación continua de docentes y coordinadores de Educación Básica, refiriéndose a la aprehensión crítico-estética y teórico-práctica de los Lineamientos Nacionales de Educación en Derechos Humanos. En definitiva, la idea del fondo es difundir y agilizar los nuevos procesos de organización y gestión escolar, guiados por un clima propicio para la formación crítica de las disciplinas rectoras. El artículo también discute una propuesta de formación continua para docentes de educación básica, sin sentido de elevar nuevos conocimientos en la práctica educativa en derechos humanos, cuya metodología de trabajo se sustenta en el marco teórico / práctico de “talleres pedagógicos” (CANDAUI, et al, 2013) y “ruedas de conversaciones” y / o “círculos de trabajo y debate” (FREIRE / WEFFORT, 1987), guiados por el procesos de “interlocución e interactividad formativa” (TREVISAN, FAGUNDES, 2013).

Palabras clave: Derechos humanos; Educación em derechos humanos. Formación docente

Abstract: The objective of this work is to present a theoretical-practical reflection based on the report on the experience about the development of the extension project, which we coordinated, entitled Public policies for human rights education: a pressing agenda in teaching and school management, held at the Federal University of Rio Grande, which has as its central scope: to create a virtual space-time for continuing education for teachers and coordinators of Basic Education, referring to the critical-aesthetic and theoretical-practical understanding of the National Guidelines for Human Rights Education. Ultimately, the basic idea is to disseminate and streamline new processes of organization and management of the school, guided by a favorable climate for the critical formation of the subject of rights. The article, therefore, addresses a proposal for continuing education for teachers of basic education, in order to raise new knowledge in educational practice in human rights, whose work methodology is supported by the theoretical/practical framework of “pedagogical workshops” (CANDAUI, et al, 2013) and “wheels of conversations” and/or “work and debate circles” (FREIRE/WEFFORT, 1987), guided by the processes of “interlocution and formative interactivity” (TREVISAN, FAGUNDES, 2013).

Keywords: Human rights. Human rights education. Teacher training

Considerações iniciais

O presente texto tem por escopo principal apresentar uma reflexão teórico-prática fundada em um relato sobre a experiência acerca do desenvolvimento do projeto de extensão, por nós coordenado, cujo objetivo central é criar um espaço-tempo virtual de formação continuada para docentes e coordenadores (as) da educação básica, referente à apreensão crítico-estética e teórico-prática das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (2012).

Esta proposta consiste em difundir e dinamizar novos processos de organização e gestão da escola, pautados por um clima favorável à formação crítica do sujeito de direitos. Assim sendo, no primeiro momento discutimos como a nossa ação extensionista se situa no campo dos direitos humanos. Na sequência apresentamos as razões teóricas e as justificativas político-pedagógicas pelas quais criamos o projeto. No segundo momento esclarecemos os fundamentos das orientações metodológicas, seguidas dos desdobramentos práticos presentes no projeto, os quais se baseiam fundamentalmente em oficinas pedagógicas e rodas de conversas virtuais ou círculos de debate virtuais, cuja tônica propositiva é permitir um processo de “interlocação e interatividade formativa” (TREVISAN; FAGUNDES, 2013) entre os participantes. Por fim, apresentamos reflexões pontuais acerca do estágio de desenvolvimento do projeto de extensão, abordando tanto questões relacionadas ao seu processo avaliativo, quanto às questões fundamentais que temos percebido ao longo das atividades sobre a prática educativa em direitos humanos.

Situando nossa ação extensionista no campo da educação em direitos humanos

Embora seja unanimidade, no plano da retórica, a necessidade de trabalhar “a educação em direitos humanos nas escolas”, essa proposta ainda é bastante tênue no cotidiano das atividades educativas. Na expressiva pesquisa de opinião pública intitulada “Percepção sobre os Direitos Humanos no Brasil”, publicada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2010, Magalhães e Moura (2010) concluem que esta pesquisa “demonstra a baixa compreensão da amplitude do conceito de direitos humanos por parcela considerável de nosso povo, mesmo após mais de 20 anos de vigência da Constituição Federal” (p. 9). Em afinidade com essa evidência, a pesquisa “Human Rights in 2018 - Global Advisor” do Instituto Ipsos, feita em 28 países, incluindo o Brasil, com 23,2 mil entrevistados, expressa que os brasileiros situam-se entre aqueles que mais concordam com a afirmativa: “direitos humanos não significam nada no meu cotidiano” (28%). Considerando

esse cenário, partimos da constatação de que:

Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da “Educação em Direitos Humanos” nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH. (BRASIL/MEC/ CNE/CP N° 8/2012, p. 527)

Com efeito, não é possível criar uma cultura dos direitos humanos isenta de uma nova orientação da formação docente na qual essa temática constitui um de seus eixos centrais. Inclusive os processos de gestão e organização da escola, afinados com os desafios da diversidade social na atualidade, dependem irremediavelmente da ação de professores capazes de auscultar sensivelmente diferentes vozes na criação de uma escola plural e inclusiva. Ademais, em virtude de distorções atuais acerca da questão dos direitos humanos, a necessidade de trabalhar essa temática por meio de um projeto desta natureza é reforçada com mais pertinência.

Apesar das ondas reacionárias de ataque aos direitos humanos no país e algumas retrações recentes nesta área, é inegável que o Brasil desde a Constituição Federal de 1988, avançava, ainda que num ritmo lento, na melhoria de políticas públicas voltadas para a justiça social e o respeito aos direitos humanos de um modo geral. Uma das expressões mais marcantes desse movimento foi a criação da CNV (Comissão Nacional da Verdade) pelo decreto lei nº 12.528 de 2011, instalada oficialmente em 16 de maio de 2012 (cujas recomendações têm sido bastante ignoradas atualmente). Fazem parte do mesmo clima cultural e político que possibilitou a criação daquela Comissão, a promulgação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, em 2003, e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, em 2012, os quais não deixam de ser, apesar de tardia, uma resposta do Estado brasileiro. Nunca é demais lembrar que essa ação não faz parte do Governo que se estabeleceu a partir das eleições presidenciais de 2018.

As ações do Estado brasileiro – pós-Constituição Federal de 1988 e anteriores a 2018 – estavam alinhadas com setores mais progressistas da sociedade civil no que concerne ao consenso da importância dos direitos humanos para a justiça social. Isso decorre de uma tradição de reivindicação democrática, inclusive de protagonismo diplomático. Pois desde as primeiras Convenções de Haia, o Brasil desempenhou um papel ativo nas discussões dos temas sociais e de superação das barbáries humanas, assumindo, posteriormente, o compromisso de incorporar em suas políticas públicas os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH) promulgada pela ONU, em 1948, após a Segunda Guerra Mundial. A Declaração está amparada no respeito incondicional à dignidade humana e nasce da necessidade de frear o avanço da barbárie. Daí que:

No es nada sorprendente que el language de la persona haya experimentado um momento de particular desarrollo a fines de la Segunda Guerra Mundial, hasta tornarse en el eje de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Se trataba de una reacción contra el intento, puesto en práctica por el régimen nazi, de reducir al ser humano a su desnudo componente somático, por otra parte interpretado en clave violentamente racial (ESPOSITO, 2011, p. 13).

Por conseguinte, a exemplo da experiência histórica, refletir sobre os direitos humanos se torna uma necessidade, a qual implica construir novos sentidos para o encaminhamento das relações com o *outro* na vida coletiva, de modo a evitar a redução de homens e mulheres a uma categoria puramente conceitual, passível de classificações hierárquicas entre os considerados dignos e os não dignos de direitos. Essa necessidade contemporânea que mexe com o destino social não se faz sem um processo de escolarização encaminhado por docentes cômicos desse desafio. Por isso “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N°1/2012, p. 2).

Para avançarmos nessa discussão, é preciso primeiramente destacar “a polissemia da expressão Educação em direitos Humanos” (SACAVINO, 2009), fato esse que justifica as diferentes dimensões de abordagens para adentrar nesse campo, e como tal tem a ver com o fato de que:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação (HUNT, 2009, p. 24, 25).

Por essa razão, nosso trabalho pretende colocar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, nessa ordem de problema, numa instância de diálogo implicativo com o campo dos direitos humanos, posto a necessidade de “ressoar dentro de cada indivíduo”.

No contrário, caímos numa juridificação extrema dos direitos humanos. Nesse sentido, uma educação reportada para eles jamais pode perder de vista a dimensão afetivo-emocional. Eis o porquê da imprescindibilidade de remeter a *formação de professores na educação em direitos humanos* – ao lado da apreensão crítica dessa política oficial – para uma apropriação no âmbito da estética, mais propriamente da “afetação estética” (FAGUNDES, 2016). Pois conforme Candau *et al.* (2013), a *educação em direitos humanos* não é a simples aquisição de algumas noções sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos referenciais para a área. Também não seriam

campanhas esporádicas sobre o tema dos direitos. Antes, porém, seria ainda segundo a autora:

uma articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais afirmadoras de uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade, a fim de alcançar o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (CANDAU et al, 2013, p. 46).

O que significa isso especificamente para processo formativo da docência? Que meios e bases podem promover uma formação docente afinada com essas demandas? Essas questões são basilares para o desenvolvimento do projeto em questão.

De acordo com Sacavino (2009), existem diferentes concepções envolvidas na questão da educação em Direitos Humanos, como por exemplo, o enfoque neoliberal, mais centrado nos direitos individuais, civis e políticos ou o enfoque contra-hegemônico, cuja centralidade reside na construção de uma sociedade justa e solidária baseada na referência dos direitos humanos. A autora ressalta ainda que a diversidade de enfoques necessita de um permanente discernimento a fim de que possamos manter uma sincronia entre os marcos teóricos assumidos e as práticas instituídas.

Com efeito, é inviável pensar a formação docente ausente de uma imbricação vital com a EDH. Não obstante, a mediação em direção contrária à manifestação da corrosão dos direitos humanos, depende fundamentalmente da educação em ampla escala, mas também numa dimensão intra-escolar. E isso toca de forma premente no processo formativo da docência no mundo contemporâneo. “Não é possível formar o professor sem uma abertura a sociedade, sem conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (NOVOA, 2017, p.13). As implicações do fato de inúmeras comunidades periféricas viverem sob o imperativo da renegação dos direitos fundamentais mais básicos, constitui um campo sociológico específico que deve ser tomado como parte substancial na formação da docência.

Por que desenvolver este projeto extensão?

A educação no Brasil atual se encontra sob um ataque maior do que imaginamos, pois ela mesma é em si um direito humano, que paulatinamente pode se tornar enfraquecido por ações reacionárias. Na visão de Arroyo (2020), a educação está vinculada ao direito à vida, defendê-la significa lutar pela manutenção das próprias condições do existir em sentido pleno.

Não obstante, sabemos que o grande enfoque hoje na educação básica é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, MEC, 2019), em que

quase não há espaço reflexivo para além da linguagem das competências em educação. Ademais, a preocupação em torno do cronograma de conteúdos no período pandêmico agrava mais ainda essa situação, preocupando professores/as, coordenadores/as e as secretarias de educação de um modo geral. Com efeito, a questão da formação humana ou dos direitos humanos fica completamente em segundo plano, sendo intensificada pela visão pragmática neoliberal. Por tais razões é fundamental questionar: Como tratar hoje, no contexto pedagógico, os direitos mais básicos da condição humana? É possível desenvolver competência para ser mais sensível ao outro? É possível treinar num rol de competências que nos torne mais éticos? Haveria como desenvolver uma competência para tornar alguém mais preocupado com a alteridade? Existe competência para desenvolver a compaixão? Assim, educar na perspectiva dos direitos humanos demanda outras dimensões, outros caminhos, como focaremos adiante. A instrumentalização da educação não dá conta da amplitude e complexidade do processo pelo qual nos tornamos humanos, implicados com a condição do outro. Evidentemente que não será pela lógica da BNCC que se compreenderá a problemática dos direitos humanos na escola. Segundo aduz Neidson Rodrigues (2009, p. 252):

O domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. Essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades.

A educação e nem mesmo a escolarização podem ser subsumidas no imperativo da aprendizagem dos saberes de cunho puramente cognitivo-operacional. Essa questão está presente de modo latente em Adorno (2003), quando diz que ainda não sabemos o que leva exatamente alguém a projetar um sistema de ferrovia mais eficaz e fluente para transportar vítimas a Auschwitz e simplesmente esquecer o que acontece a essas vítimas em Auschwitz.

Incorrem também em "*Auschwitz*", como expressão do mal indizível, aqueles que direcionam o seu rancor a grupos minoritários. Reincidiram em "*Auschwitz*" os jovens brasileiros da alta classe média cujo crime inacreditável foi colocar fogo no índio Pataxó, Galdino Jesus dos Santos, em 1997. Este fato espantou o eminente educador, Paulo Freire. Seu desabafo na busca de reflexão sob o peso da perplexidade veio na forma de uma carta pedagógica:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, *aquela coisa*

ali. Uma espécie de *sombra* inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. (...) Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico aqui, mergulhado no abismo de uma perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 65, 66. Grifos do autor).

Freire foi levado a pensar imediatamente no contexto no qual esses jovens “tornaram-se pessoas”. O Pedagogo pernambucano se indagou e questionou a forma como foi testemunhado ou apresentado, em suas escolas, a figura do índio, do pobre, da mulher e dos camponeses dentro da sociedade brasileira.

A vista do exposto, dentro desse rol de discussão, a proposta do projeto consiste também levar os participantes a um conjunto de reflexões que os remetam a perguntar: como as práticas escolares que experienciamos, seja como estudante ou docente, são capazes de contribuir efetivamente para a formação da pessoa humana? Essa indagação basilar perpassa todo o desenvolvimento do projeto no que concerne a problematização da educação em direitos humanos e seus marcos legais já constituídos.

Encaminhamentos metodológicos

Partimos da necessidade de trabalhar a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas dimensões crítico-estética e teórico-prática, assim desenvolvemos este projeto de extensão formado inicialmente por três ciclos anuais, cada qual organizado em duas fases: na primeira são oferecidas oficinas pedagógicas interativas, em plataforma virtual, compostas por 5 eixos temáticos na abordagem dos textos oficiais da política pública educacional, referente EDH, realizadas por professores que desenvolvem pesquisas na área. O foco central é a *Resolução nº 1/2012*, a qual versa sobre as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, mas sempre será apresentada em diálogo com as proposições do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Essa dinâmica de abordagem foi solicitada aos coordenadores das oficinas, as quais deveriam ser enriquecidas com imagens, testemunhos e vídeos temáticos, no sentido de dar conta da apreensão estética desses conhecimentos.

Na segunda fase, após os participantes terem somado aportes teórico/práticos em virtude das discussões realizadas ao longo da primeira fase do projeto, foi proposto a eles que construíssem – juntamente com a participação da comunidade escolar e local nas quais estão inseridos – projetos pedagógicos de ensino e de gestão que ensejam a dinamização da educação em direitos humanos na linha do que apresentam as possibilidades das políticas educacionais oficiais dessa área. Esta etapa tem consistido em estabelecer encontros de orientações, planejamentos e troca de experiências na organi-

zação dos respectivos projetos de cada escola participante, através de seus gestores (as) e professores (as). Os acadêmicos (as) das licenciaturas, em geral, e especificamente os matriculados na disciplina de Políticas Públicas da Educação e gestão educacional estão sendo convidados a participar, de modo a inserirem-se nas equipes de trabalho das escolas, a ser combinado com cada docente representante de escola. Durante todo o período de vigência do projeto deve permanecer a ideia de “interlocução formativa” com docentes da educação básica por meio de ambiente virtual. A previsão inicial foi trabalhar com no mínimo três escolas por ano².

Na primeira fase de cada ciclo anual de trabalho sempre predomina o procedimento metodológico das oficinas pedagógicas, em ambiente virtual para a dinamização dos encontros.

Duas características são essências para uma oficina: 1) trabalho coletivo e 2) processo de ensino aprendizagem que integra teoria e prática (...) são regulares, ou seja, acontecem num processo contínuo e sistemático. Dependendo dos sujeitos envolvidos podem ser semanais, quinzenais ou mensais (CANDAUI, *et al*, 2013, p. 164).

Nesse sentido, propor um trabalho dinamizado por oficina implica colocar todo o grupo-alvo em sinergia de pensamento e atuação reflexiva e dialógica em torno dos temas discutidos, os quais se desdobram, associando teoria e prática através de encontros regulares, cujo “objeto-foco” vai progressivamente sendo desvelado em razão da curiosidade e interesse dos participantes. Daí que, ao final de cada oficina virtual, nossa intenção era que a abordagem dos ministrantes das oficinas se transformasse em objeto de reflexão para os professores (as) apresentarem como pauta de discussão nas reuniões pedagógicas de suas escolas.

Quanto à segunda fase de cada ciclo anual de trabalho, predominou o procedimento metodológico das “Rodas de conversas”, porém em ambiente virtual. As origens epistemológicas das “Rodas de conversas”, no campo pedagógico, remontam as características e os modos de organização dos “círculos de cultura”, idealizados por Paulo Freire, pois:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. [...] O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (WEFFORT, 1987, p. 7. Os grifos são nossos).

2 No momento estamos trabalhando com seis escolas da rede pública de ensino no Município de Rio Grande-RS. O Projeto também conta com o auxílio de uma bolsista do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Por isso, antes de qualquer coisa, a constituição das “Rodas de conversas” se dá em função de um interesse comum. Nessas condições, o foco das “conversas” centrou-se nas vias de concretização da política educacional em Direitos Humanos, mas, acima de tudo, o eixo é constituído pelas problemáticas oriundas das realidades sociais das escolas, as quais constituem objeto primeiro para a reflexão e elaboração da proposta do projeto de educação em Direitos Humanos em diálogo com as dimensões propositivas do texto legal, a ser realizado pelos gestores e docentes, juntamente com a colaboração de alguns acadêmicos (as) dos cursos de licenciaturas.

Os encontros para a efetivação do projeto são realizados mensalmente em ambiente virtual (Conferência), com duração mínima de duas horas. Neste momento estamos no primeiro ciclo anual de trabalho. A primeira fase já foi concluída. Percebemos que o tempo de duração de cada roda de conversa tem aumentado gradativamente em virtude da complexidade e profundidade das discussões sobre os projetos.

Primeira fase do ciclo anual do projeto: as oficinas virtuais

A seguir apresentamos um breve registro das principais contribuições teórico-reflexivas referentes à primeira fase do projeto:

A primeira oficina virtual teve como foco a *Apresentação geral e discussão detalhada da proposta de trabalho* e foi ministrada pelo coordenador do projeto. A segunda oficina virtual intitulava-se *A educação em Direitos Humanos: um dos eixos fundamentais do direito a educação* (tematização do Art.2º da Resolução CNE/CP Nº 1/2012). Esta oficina foi ministrada pelo professor Eldon Mühl da Universidade de Passo Fundo (UPF). Ocorreu no dia 29/09/2020. A abordagem do tema realizada pelo professor partiu de uma retomada dos marcos legais que sustentam a proposta da educação em direitos humanos, nesta direção, foi tematizado as proposições centrais do *Plano Nacional de Desenvolvimento dos Direitos Humanos e do Plano Nacional da Educação em Direitos humanos*. A ideia básica da oficina consistiu em apresentar que as premissas fundamentais da educação, na perspectiva dos direitos humanos, representam o eixo fundamental do direito à educação. A esse respeito, o professor Eldon enfatizou sobre a necessidade de pensarmos sobre as implicações e os efeitos do fato de que a proposta da “educação enquanto um direito” ter chegado muito tarde no Brasil. Em consequência, qualquer proposta educativa que se orienta para a temática dos direitos fundamentais em torno da dignidade humana, terá de ressignificar seus propósitos pedagógicos de fundo, pois se trata de um direito historicamente sonogado a uma ampla

parcela da população brasileira. Por isso mesmo é preciso colocar em xeque aquelas metodologias que estão na base da evasão escolar, a qual no dizer de Paulo Freire (2020) é “expulsão escolar”.

Na concepção de Eldon Mühl (2020) as políticas educativas com o foco nos direitos humanos indicam conquistas de um progressivo reconhecimento de diferentes esferas e instâncias da sociedade, que já admitem que a solução de muitos problemas sociais e as perspectivas futuras de uma condição humana melhor depende de uma educação orientada pelos princípios da educação em direitos humanos. Nessas condições, o ministrante da oficina virtual chamou a atenção para a necessidade de abordar e discutir os direitos humanos como uma condição concreta e não meramente abstrata e formalista. Tendo em vista este pressuposto, ele destacou que a questão da dignidade humana necessita estar na base das políticas públicas mais amplas, de modo que a própria economia seja repensada em função dos direitos humanos, sobretudo, agora no atual cenário pandêmico, no qual está ausente a efetivação de uma política de renda mínima ao cidadão (ã). Tal proposição poderia partir de uma educação escolar que não deixasse de fazer a denúncia contra a violação dos direitos humanos, uma vez que segundo ele, o Estado brasileiro é marcado pelo desrespeito aos direitos humanos mais fundamentais. O ministrante da oficina reforçou que uma parte significativa de novas remodelações da prática social na escola, fundada na afirmação de uma cultura dos direitos humanos, depende fundamentalmente das lideranças femininas. Trata-se de considerar as contribuições da luta histórica contra a opressão à mulher, que ao confrontar a tradição autoritária do patriarcado, promove epistemologias da alteridade. Estas podem ser colocadas na base de um novo “fazer pedagógico”, voltado para o respeito primordial ao outro.

A terceira oficina virtual intitulada *Princípios da educação em Direitos Humanos* (tematização do Art.3º da Resolução CNE/CP Nº 1/2012) foi realizada pela professora Aída Monteiro no dia 20/10/2020. Nesta oficina, a professora ministrante desenvolveu a abordagem do tema, seguindo a caracterização fundamental daqueles pontos que são considerados basilares para a configuração das concepções e práticas na EDH. Neste sentido, foi detalhado os seguintes princípios: A) Dignidade humana. Sobre este princípio foi dito que o problema da dignidade fundada em direito incorpora diferentes concepções, pois estão em jogo diferentes horizontes históricos, políticos e culturais. Portanto, se faz presente a necessidade de garantir que a pluralidade de grupos humanos possam viver de acordo com os seus pressupostos de dignidade, sem cair naturalmente em relativismos étnicos e culturais no que diz respeito ao direito do outro. B) Igualdade. Foi frisado que se no âmbito da sociedade mais ampla a ideia de igualdade constitui a premissa básica do reconheci-

mento mútuo em equiparação de direitos, também deveria partir da escola uma experiência prévia de exercício deste princípio sem o qual não seria possível falar ou pensar qualquer ideia de democracia. C) Gestão democrática. Segundo a ministrante da oficina, a gestão democrática diz respeito ao processo que passa pela elaboração de um projeto político-pedagógico, expressivo das concepções, finalidades e dos princípios norteadores da educação que se pretende alcançar em direitos humanos. E também como as diferentes formas de trabalho que a escola pode realizar, compreendendo-a como espaço de formação permanente dos/as profissionais da educação e dos/as estudantes, na relação com a comunidade. Com efeito, as práticas e concepções promotoras dos Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na construção do projeto político-pedagógico, na organização curricular, na avaliação e na produção de materiais didático-pedagógicos, como também na formação inicial e continuada dos/as docentes. D) Transversalidade. Na perspectiva da autora, a transversalidade se daria através da abordagem de uma gama de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente. Esses princípios, segundo a professora ministrante, possibilitariam um amparo para o exercício pedagógico dos direitos humanos para a além da sala de aula, sobretudo na época em que vivemos de uma cidadania de baixa densidade. De acordo com a professora Aída, as práticas educativas fundadas nos direitos humanos dependem do que Celestin Freinet chamou de tateamento. Monteiro reapropria essa categoria no âmbito da atuação docente, denominando tateamento pedagógico. Com isso ela quer expressar a importância da experiência traduzida numa sensibilidade prática. Esta dimensão da docência em ação requer ainda aquilo que a autora chamou de paciência histórica. Ou seja, a capacidade de desenvolver a esperança no trabalho pedagógico em função de um novo devir na educação e na compreensão da dignidade humana, apesar de vivermos em tempos políticos nebulosos.

A quarta oficina virtual intitulada *A formação integral do sujeito de direitos* (tematização do Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1/2012), realizada no dia 24/11/2020, foi ministrada pelo professor Valdo Barcelos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na abordagem realizada pelo ministrante foi enfocada a possibilidade de trabalhar a questão dos direitos humanos como uma obra de arte, tendo como fonte central um olhar especial para as crianças. Para o autor, a infância e a democracia seriam duas obras de arte em construção. A narrativa da oficina frisou que a democracia é um modo de viver e também de conviver em virtude da constante procura por harmonia de todos e todas com todos e todas. Desse modo, tanto as diferenças quanto as singularidades individuais, ao contrário do que alguns acreditam ser obstáculos, são na verdade a grande riqueza criativa que mantém a democracia viva e

consolidada. Neste sentido, a democracia é considerada uma obra de arte a ser permanentemente reconstruída e aperfeiçoada. Daí por que educar as crianças e jovens para a democracia, sempre foi uma preocupação permanente dos países com altos índices de desenvolvimento humano. Nas palavras do autor só teremos um mundo realmente democrático, se democrática for a educação das crianças. Por conseguinte, a formação integral do sujeito de direitos e responsabilidades individuais e coletivas somente alcançará efetividade no contexto de respeito primordial ao viver pleno da infância – livre da violação de seus direitos. As considerações do ministrante se fundaram, de modo geral, nas proposições de Humberto Maturana. Dessa forma, nos foi chamada atenção de que nos processos educativos voltados para a democracia, precisamos compreender que a *razão* se funda na *emoção* e a *emoção do amor* nos funda. Eis o fundamento do que está subjacente nas relações do nosso fluir cotidiano com o *outro*, na esfera de um clima saudável de fluência dos direitos humanos.

A quinta oficina virtual intitulada *A educação em Direitos Humanos e os processos de gestão, organização e planejamento escolar* (tematização dos Artigos 6º e 7º da Resolução CNE/CP Nº 1/2012), realizada no dia 08/12/2020, foi ministrada pelo professor Miguel Arroyo. O professor abordou o tema chamando atenção para os “humanos direitos”, pois para empreendermos os processos de organização e planejamento do *fazer pedagógico* na perspectiva da preocupação com a dignidade humana, seria necessário deixar-nos interrogar por aqueles que nem sempre são sujeitos de direitos, ou seja, pelos “desumanizados”. Na concepção do autor os direitos humanos são transpassados pelas diferenças étnico-raciais, de classe, lugar e gênero. Os direitos humanos são um dos campos, segundo ele, mais disputados pelo poder.

Nesta direção, o autor desdobrou a sua fala apresentando alguns questionamentos centrais, como: Existe educação sem educação em direitos humanos? Os oprimidos, pela negação dos direitos humanos, sabem-se humanos oprimidos ou humanos desumanizados? Dentro desta proposição, Arroyo afirmou o que educa em direitos humanos é também o conhecimento e a compreensão das situações que levam as próprias vivências da desumanização. Daí ser fundamental, para organização dos processos pedagógicos, indagar sobre que aprendizados os “desumanizados”, pelas condições sociais injustas, que chegam à escola, trazem em direitos humanos? A ideia seria partir da vivência daqueles que são tratados como desumanos. Aliado a isso, seria preciso saber quem impede os direitos humanos? Na concepção do professor Miguel ainda perdura no Brasil a lógica da Casa grande e a Senzala nas relações de trabalho e direitos entre os ricos e pobres. De acordo com o ministrante da oficina, a negação dos direitos humanos está aumentando absurdamente no cenário da Pandemia.

Arroyo reforçou que a negação dos DH deve-se a grandes estruturas que negam milhões de seres humanos. A problemática desta negação está substancialmente ligada a estruturas sociais. Cabe, então, as práticas educativas desnudarem aquilo que promovem as estruturas geradoras da discriminação e da desigualdade como objeto de estudo dos direitos humanos. Nesta perspectiva, há muitos saberes e pedagogias nos movimentos sociais que podem ser reapropriadas pela formação de professores. O autor encerrou as considerações, fazendo um chamado aos docentes, no sentido de que todos nós educadores/as “humanos/as” precisamos aprender com as experiências dos movimentos sociais.

A sexta oficina intitulada *A educação em direitos Humanos e a formação do professor* (tematização dos artigos 8º, 9º, 10º e 11º da Resolução CNE/CP Nº 1/2012), realizada no dia 28/03/2020, foi ministrada pelo Professor Carlos Machado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A tônica desta oficina foi marcada pela abordagem dos direitos humanos perpassados pelos pressupostos presentes no *horizonte de estudos dos conflitos sociais*. O ministrante enfatizou que o processo formativo da docência necessitará, para ser crítico, pensar os direitos humanos dentro do *cenário pós-pandêmico*. Segundo o autor, temos que atentar para o fato de que as catástrofes e as mudanças climáticas não atingem todos da mesma forma, uma vez em que aquelas pessoas providas de maior poder econômico não sofrerão como os grupos infravalorizados já sofrem hoje as injustiças ambientais, climáticas e pandêmicas. Na visão de Machado, uma formação docente que desconhece esses processos de produção da desigualdade contribui para reforçar a violação dos direitos humanos. Nesta linha de discussão, o enfoque da oficina do professor Carlos se baseou na categoria dos conflitos sociais em face de dados apresentados sobre os efeitos da Covid-19 nos segmentos mais desfavorecidos da sociedade na cidade de Rio Grande-RS. Na sua concepção não é possível pensar a formação de professores fora da compreensão dos polos de antagonismo na disputa do poder político e econômico. Dentro desta esteira de discussão, Machado, defendeu como viabilidade franca e realista de luta social, a ideia de “democracia sem fim”, tematizada por Boaventura de Souza Santos, ou seja, uma aposta na pauta plural das lutas que estão para além de uma concepção fechada e unívoca de socialismo.

O ministrante da oficina também discutiu o processo de defesa da justiça no ambiente intraescolar, quanto a este aspecto micro de atuação, foi esclarecido que para docência fazer jus à perspectiva dos direitos humanos, antes de qualquer coisa, ela precisa estar cônica das diferenças presentes na singularidade de cada estudante. Para tanto, cabe ao professor/professora implicar-se de modo positivo com a forma de vida de cada sujeito em sua aula, pois se o educador/educadora desconhece a vida pregressa daquelas pessoas

para as quais se volta a sua prática educativa, então não será possível levar a um bom termo uma pedagogia baseada na valorização equânime dos sujeitos da relação pedagógica.

Todas as oficinas virtuais tiveram uma ótima adesão da comunidade acadêmica e da rede de ensino público, envolvendo a participação de estudantes das licenciaturas e da pós-graduação em educação, bem como a participação de outros profissionais da educação atuantes nas universidades e nas escolas. Por conseguinte, somente esta fase primeira já representou um ganho significativo no que se refere a difusão, tematização e discussão das políticas públicas para a educação em direitos humanos.

A segunda fase do ciclo anual: relatos e reflexões

A segunda fase do ciclo anual é composta por cinco encontros virtuais, culminando com um Colóquio virtual. Ela está organizada nos seguintes termos: 1) Roda de conversa virtual: Levantamento inicial dos focos dos projetos, seguido de consulta prévia na escola e troca de orientações e experiências; 2) Roda de conversa virtual: Dialogando sobre a dinamização e implantação da proposta; 3) Roda de conversa virtual: Dialogando sobre os desafios da efetividade dos projetos; 4) Roda de conversa virtual: Conversando sobre efeitos iniciais da proposta; 5) Colóquio virtual (web conferência) sobre o relato das experiências: Momento reservado para os docentes relatarem e compartilharem a realização das experiências de dinamização da política educacional em direitos humanos no cotidiano institucional das escolas. Esse pequeno evento será aberto a participação da rede pública de ensino e ao público geral da universidade, especialmente aos acadêmicos (as) dos cursos de licenciatura.

Até o momento realizamos dois encontros nesta fase. Foi decidido coletivamente que não será possível desenvolver esta parte do trabalho com cinco encontros, desse modo, optamos por realizar mais seis encontros virtuais. No primeiro encontro nós retomamos as contribuições da primeira fase, e na sequência organizamos as rodas de conversa no sentido de que nossas discussões fossem pautadas nas necessidades reais de cada realidade escolar trazida e contextualizada pelos docentes. Os encontros se instituem como espaços de diálogo acerca da elaboração dos projetos no horizonte de atuação profissional e pedagógica de cada participante. As propostas partiram dos seguintes questionamentos coletivos iniciais: 1) Qual é a minha realidade de trabalho? (Contextualização); 2) Quem é o público ou quais são as pessoas para as quais pretendo criar o projeto?; 3) Quais são as necessidades sentidas na minha realidade de trabalho? Na medida em que essas questões foram sendo respondidas, começamos a trabalhar sistematicamente na construção

dos projetos, fazendo um trabalho passo-a-passo, desdobrado na seguinte sistemática: a) O que? (Tema – O que será oferecido ou proposto.); b) Para quê? (Objetivos); c) Por quê? (Justificativa); d) Como? (Metodologia); e) Apoiado em quem? (Referencial epistemológico); f) Como será o desdobramento? (Cronograma das atividades); g) Reflexão sobre o que foi realizado (Avaliação). Essas questões se constituíram como orientações basilares para a elaboração inicial das propostas de a serem realizadas nas escolas.

Neste horizonte de trabalho apareceram projetos de ensino: centrado na transversalidade, que aborda alguns temas relacionados aos DH, envolvendo duas ou mais disciplinas da escola de modo transdisciplinar, e também surgiram projetos focados na disciplinaridade, detendo-se em um conteúdo específico dos DH, trabalhado no âmbito de uma única disciplina. Possivelmente essa tendência específica se deve aos resultados da fase anterior, em torno da tematização dos princípios da EDH, especialmente sobre a dimensão da transversalidade contemplada nas *Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. Alguns professores pensaram em desenvolver projetos de gestão. Isto é: ações referentes a promoção dos DH no corpo do Projeto político-pedagógico (PPP) da escola, a ser elaborado juntamente com a comunidade escolar e a equipe diretiva. Apareceu no bojo de discussão da roda de conversa, a proposta de um professor focada em desenvolver um projeto de formação continuada na perspectiva dos DH para ser organizado pelos próprios docentes da sua escola, registrado como parte das ações do PPP da instituição em que estão inseridos/as. Surgiu ainda de uma professora de escola rural: a proposta de um projeto que a pretende abordar a questão dos direitos humanos, tendo em vista a condição naturalizada de opressão em que vivem certas mulheres, especialmente no campo.

Os passos seguintes de trabalho nas rodas de conversas virtuais seguiram na linha de sistematização e implantação das propostas. As características e tendências dos projetos nos levaram a pensar o quanto a escola precisa ainda abarcar temáticas fundamentais da vida cível-democrática, que muitas vezes não recebem a devida sistematização nos componentes curriculares da educação básica.

Para auxiliar na contribuição desta problemática, podemos dizer que a experiência que somamos até aqui, neste projeto de extensão, nos permite inferir que a educação em direitos humanos se desenvolve substancialmente em duas linhas paralelas e complementares, qual seja, a “política reivindicatória” e a de “implicação afetivo-emocional com a dor do outro”. A primeira se caracteriza por abarcar propostas que remetem a uma profunda compreensão de que os direitos básicos fundamentais não são uma mera concessão do Estado. É uma tarefa educativa proporcionar aos educandos um esclarecimento crítico dos direitos públicos (objetivos e subjetivos) que asseguram as condições de uma

vida cidadã plena, como: saúde, educação, trabalho, lazer, saneamento, cultura.

Para todos os grupos que sentem que esses direitos foram abrogados ou depreciados, a própria negação deverá constituir, num primeiro momento, objeto de conhecimento, estudo e problematização. Esse processo de educar, tendo em vista a depreciação dos direitos fundamentais, constitui a base prévia que posteriormente tem força de ensinar um *dever* praxeológico, no horizonte da sociedade civil, sob a forma de uma pauta de reivindicação política, tanto no plano do acionamento jurídico quanto no campo dos movimentos sociais.

Já a segunda linha, se caracteriza por propostas que nos levam a questionar como somos afetados por aquilo que ocorre ao *outro*. Boa parte das injustiças e discriminações que acometem o *outro* são também decorrências de representações sociais da forma como este *outro* entra para o imaginário. Cabe, portanto, questionar certas construções históricas a respeito da figura da mulher, do negro e do índio, por exemplo. Problematizar as injustiças históricas é um caminho pedagógico bastante profícuo para realizar concretamente práticas educativas em direitos humanos. Não podemos abdicar nossas biografias individuais das experiências sociais coletivas de desrespeito e negação da dignidade, vividas por determinados grupos e pessoas. A educação não poderia deixar de trabalhar para evitar o embrutecimento da subjetividade, ou seja, a falta de implicação com a dor do *outro*. Daí por que “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2001, p. 37). *Aqui é importante considerar o potencial formativo do testemunho* (FELMANN, 2000) nas dimensões das artes, literatura e cinema.

Uma educação em direitos humanos é uma educação estética em torno da humanidade do *outro*, visto que, conforme aduz Hermann (2010, p. 47), “o aguçamento da sensibilidade para a alteridade que a experiência estética promove contribui para nossa formação ética”. Há certas dimensões de implicação com a “alteridade do *outro*” que jamais serão acessadas somente pelas vias racionais. É justamente nesse ponto que a estética, eleva a compreensão das condições do *outro* a um nível de sensibilidade implicativa.

Nessa linha, também apreendemos de Freire (2001b, p. 37), em nossas rodas de conversas, que se de fato respeitamos “a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. Portanto, perpassa como preocupação geral a necessidade de que os temas relacionados aos direitos humanos presentes nos projetos a serem desenvolvidos nas escolas sejam articulados à abordagem central dos conteúdos escolares. Além desta exigência, na abordagem dos conteúdos, fazer jus à Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma vez que esta registra que: “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”, também evita que a abordagem desses conteúdos possa de algum modo

se desconectar do conhecimento escolar, justamente por que a força da escola reside também em “transformar algo em matéria de estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 43). Por isso, enquanto um projeto de extensão que coloca para si o desafio de trabalhar a formação continuada de professores na perspectiva dos direitos humanos, não há justificativa para cometer o equívoco de recair, com os docentes, na chamada “escola de duas velocidades”:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Estamos trabalhando com um cuidado bastante pontual na elaboração dos projetos pedagógicos e de gestão escolar para evitar que, ao invés de desenvolver uma proposta crítica, acabemos por reprisar exatamente aquilo que se pretende superar; a saber, a forte persistência do dualismo pedagógico. Ou seja, o correspondente educativo da desigualdade social mais ampla. Sob o argumento de que é necessário respeitar as condições culturais de determinados grupos da periferia na escola, esconde-se, em alguns casos, a tendenciosa atitude de mantê-los exatamente nos mesmos patamares de subalternidade em que se encontram, mitigando, desse modo, qualquer possibilidade reivindicatória de ascensão social e cultural futura. Daí que:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2020, p. 42).

Pouco adiantaria pensar novas proposições da educação em direitos humanos através da dinamização de projetos pedagógicos (pela via da formação contínua dos docente) se não nos questionarmos como podem ser criadas as condições mínimas à necessária realização de uma experiência educativa que seja capaz de despertar a mobilização autônoma, baseada na criticidade e na democracia para além dos espaços escolares.

Com efeito, a ideia de “estado de direito” não prescinde da proposta de educação em direitos humanos em larga escala. Não por outra razão, que o propósito do presente projeto de extensão é exatamente contribuir para que a escola seja vista desde já como o espaço de vivência e fruição dos direitos asseguradores da dignidade humana; e não como uma instituição que apenas prepara prospectivamente para uma cidadania a ser realizada num futuro longínquo. Essa experiência em torno da apreensão cotidiana concreta das

garantias fundamentais da vida boa³ – que a escola precisa permitir acontecer, fundada na cultura dos direitos humanos – é o fulcro de precedência sob o qual se sustenta as relações sociais na sociedade política adulta.

Considerações finais: o que desenvolvemos e o que queremos alcançar?

Estamos trabalhando conceitualmente na perspectiva de que os direitos humanos dizem respeito a um conjunto de garantias substanciais voltadas para o “bem viver” que são inerentes à condição humana e se expressam em direitos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Tais direitos são de natureza individual e coletiva, e estão assentados no princípio da dignidade e da igualdade. Esta perspectiva está sendo perseguida nos propósitos centrais dos projetos em elaboração, sendo revista e discutida constantemente nas rodas de conversas virtuais sobre seus modos de realização na realidade educativa concreta.

Nessas condições, o trabalho de extensão que estamos realizando junto às escolas sob a ótica dos direitos humanos está sempre sendo reavaliado coletivamente. A avaliação perpassa cada fase de desdobramento da proposta, levanto em conta, sobretudo, o *feedback* dos participantes, através de reflexões em conjunto ao final de cada ciclo de trabalho. Como disse Paulo Freire (1982, p. 26): “A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter *dialógico*”. Nesse sentido, partindo de uma base de relação dialógica, nossos instrumentos de avaliação se pautam pelo relato oral e escrito dos professores, gestores e acadêmicos envolvidos no projeto em questão, com base nos seguintes indicadores: a) nível de relação entre a universidade e as escolas; b) grau de envolvimento do público-alvo; c) qualidade cultural e científica do material textual produzido; d) nível de concretização das ações propositivas do projeto no âmbito da escola; e) efeitos no currículo individual dos acadêmicos (as) em vista do número de participantes e efetiva adesão às tarefas do projeto.

Ao final do período de realização do projeto de extensão pretendemos ter alcançado as seguintes metas: a) Implantação e dinamização de projetos pedagógicos de ensino ou de gestão no âmbito da escola, contemplando a

3 Tanto em Aristóteles (2019) quanto em Hegel (1999; 2014) a *eticidade* consiste em apropriar-se de um *ethos*, cuja lógica fundamenta que o desenvolvendo de *si mesmo* está na dependência da fruição de direitos ligados ao bem comum da coletividade social

substancialidade das *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*; b) Consecução de um repertório significativo de textos coletivos, composto pelos temas das oficinas e de relato das experiências apresentados pelos professores(as) e gestores(as) da escola básica. A ideia é organizar esta produção na forma de livro, apresentando a dinamização da política pública educacional em Direitos Humanos. Nosso propósito, portanto, é divulgar o desenvolvimento de propostas educativas nesta área, que possam servir de referência teórico/prática, de modo a suscitar novas reflexões e práticas no contexto da formação docente e da formação do cidadão de direitos; c) Construção de uma estrutura teórico-conceitual no âmbito das práticas educativas para o desenvolvimento do alcance concreto das políticas educacionais em Direitos Humanos; d) Consolidação do desfecho do projeto como uma experiência formativa e crítico-reflexiva, visando a elevação do desenvolvimento profissional dos professores (as) da educação básica.

Todas essas metas procedem de uma balize teórica central, qual seja, a proposta de colocar a perspectiva da violação dos direitos humanos na sociedade como ponto de partida para a construção dos projetos a serem desenvolvidos em cada escola participante da nossa ação extensionista, daí a importância do testemunho e dos segmentos sociais que vivem a negação cotidiana dos direitos fundamentais, posto que “aprenderam-se sujeitos de direitos ao vivenciar ser tratados sem direitos” (ARROYO, 2020, p. 259). As experiências de depreciação sofridas por determinadas grupos e pessoas têm algo a ensinar sobre a educação, enquanto área da formação de professores, que nós ainda não sabíamos suficientemente, e doravante deveremos aprender, auscultando sensivelmente os problemas e os desafios suscitados pela realidade escolar em face da questão dos direitos humanos no Brasil.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2020.

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Edipro, 2019.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução CNE/CP 1/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mai. 2020.

BRASIL. CNDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria *et. al.* *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. Cortez editora, 2013.

FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. *A dimensão do trágico na formação docente pela força estético-formativa do testemunho*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 13-72.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Direitos humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

HEGEL, Georg W. Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HEGEL, Georg W. Friedrich *Fenomenologia do espírito*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

HUMAN RIGHTS IN 2018: *A Global Advisor Survey-Ipsos*. Disponível em: <https://>

www.ipsos.com/en-us/news-polls/global-advisor-human-rights-2018. Acesso em: 6 abr. 2020.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAGALHÃES, Carlos Antonio; MOURA, Evânio. Direitos humanos, pena de morte e sistema prisional. In: VENTURI, Gustavo (org.). *Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa. 47 (166) Oct-Dec, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 2 fev. 2018.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, 22 (76), out 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação na América Latina*. Petrópolis: DP et all., 2009.

TREVISAN, Amarildo Luiz; FAGUNDES, André Luiz de O. *Interatividade formativa e reconhecimento recíproco na formação docente*. In: MORALES, Alícia; OLIVEIRA, Waleska F. (org.). *Redes de formação em educação: Experiências com pesquisa entre Brasil e México*. Curitiba, 2013.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.