



Caderno PODHE n. 1

***Proposta geral e
contornos metodológicos
do Projeto Observatório de
Direitos Humanos em Escolas***



nevsp



nevspvideos

Acesse nosso site nev.prp.usp.br

Apresentação



O presente Caderno faz parte de uma série dedicada a apresentar o **Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE)** e dialogar sobre sua importância, enquanto iniciativa de educação em direitos humanos, para uma vivência cidadã e democrática. É um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP), em parceria com escolas públicas do município de São Paulo, com início em 2017.

Esse primeiro volume tem caráter introdutório, explicitando a trajetória de planejamento e implementação do projeto, assim como seu desenho teórico e metodológico geral. Em conjunto, os Cadernos trazem a experiência do PODHE até o momento, assinalando seus enfoques temáticos, metodologias de trabalho, atividades realizadas e resultados a partir da vivência de educadores e estudantes. Além disso, compartilham referenciais teóricos e metodológicos que tem embasado historicamente a construção de uma educação em direitos humanos e reconhecimentos culturais e identitários diversos no país, assim como avanços legais e desafios para a sua concretização.

Pretendemos com esse trabalho ajudar a fortalecer e estimular a multiplicação de práticas educativas voltadas para a construção de uma cultura em direitos humanos, a qual é fundamental para o combate às desigualdades no acesso a direitos e às múltiplas violações e violências que permeiam nossa sociedade. Portanto, é destinado a todos aqueles que acreditam no potencial da educação para a promoção e defesa dos direitos humanos, com enfoque especial para educadores da educação formal e informal (nos seus diferentes níveis de ensino), gestores de instituições educacionais e profissionais de organizações da sociedade civil.

Os Cadernos são assim um convite ao diálogo, troca de experiências e construção compartilhada de conhecimentos, a fim de que juntos possamos alimentar nossos propósitos educativos e construir uma escola e uma sociedade inclusiva, plural, equânime, colaborativa, que respeite as diferenças e garanta direitos fundamentais, a começar por uma educação de qualidade.

Expediente

Universidade de São Paulo (USP)

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Maria Arminda do N. Arruda

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)

Diretor: Paulo Martins

Vice-Diretora: Ana Paula Torres Megiani

Núcleo de Estudos da Violência (NEV/USP)

Coordenador: Marcos César Alvarez

Coordenador do NEV-CEPID: Sérgio Adorno

Vice-coordenadores: Bruna Gisi e Vitor Blotta

Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE)

Coordenadores: Vitor Blotta e Caren Ruotti

Pesquisadores: Veridiana Campos, Fernanda Lemos, Luz Gonçalves Brito, Sara Badra, Thaós Gutto, Hell Melo, Marina Klautau, Suzana Cardoso, Robson Bonfim, Janaina Gallo, Darlene Koener e Cláudio Aliberti.

O PODHE é uma iniciativa de extensão do NEV/USP criada no âmbito do programa Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID), mantido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo nº 2013/07923-7, Tem também fomento pelo programa Proeduca, da Fapesp em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de SP.

Caderno PODHE n. 1: Proposta geral e contornos metodológicos

Texto: Caren Ruotti

Revisão: equipe do PODHE

Projeto gráfico e diagramação:

Caren Ruotti, Caio Andrade e Cristina Uchôa (NEV/USP)

Imagens: equipe do PODHE
(atividades em escolas)

NEV/USP, dezembro de 2023.



Caderno PODHE n. 1: Proposta geral e contornos metodológicos © 2023 by Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Nota sobre linguagem e gênero

O PODHE está se adaptando ao uso de linguagem neutra. Esta publicação foi escrita e revisada antes desta consolidação. Ressaltamos que onde se lê “eles”, “os estudantes”, “os professores” e demais pronomes que se usaram com o padrão da língua portuguesa não atualizada, que remete ao masculino, queremos nos referir a todas, todos, todes e todīs, sem distinção de identidade de gênero.

Sumário

Apresentação.....	p.3
Expediente	p.4
Agradecimentos.....	p.5
O lugar de partida.....	p.6
<i>Educação em direitos humanos: fundamentos e propósitos.....</i>	<i>p.6</i>
<i>Conquistas legais na construção de uma</i>	
<i>educação em direitos</i>	<i>p. 9</i>
<i>A escola como espaço privilegiado de vivência</i>	
<i>cidadã e democrática</i>	<i>p. 11</i>
<i>Caminhos metodológicos</i>	<i>p. 12</i>
O início do percurso.....	p. 17
Preparando a caminhada: a proposta do PODHE	p. 19
<i>Objetivos</i>	<i>p. 20</i>
<i>Desenho metodológico.....</i>	<i>p. 20</i>
<i>Componente de avaliação.....</i>	<i>p. 24</i>
A caminhada e os encontros: a experiência do PODHE.....	p. 26
<i>Sensibilização</i>	<i>p. 27</i>
<i>Vivência e formação</i>	<i>p. 33</i>
<i>Monitoramento e transformação.....</i>	<i>p. 40</i>
Referências.....	p. 48

Agradecimentos

A experiência do PODHE é devedora de todos aqueles que de alguma forma fazem ou fizeram parte de sua trajetória, ou seja, é resultado de todos os encontros construídos desde o seu início, portanto, são muitos os agradecimentos que aqui partilhamos.

Primeiramente agradecemos a acolhida de todos os profissionais das escolas parceiras, inicialmente por meio dos coordenadores e diretores, que abriram o espaço para a escuta inicial da proposta e vêm viabilizando sua realização. Só assim foram possíveis os encontros com os professores, os quais compartilham conosco seus anseios, perspectivas, demandas e objetivos comuns. A estes os nossos mais profundos agradecimentos, os quais se estendem aos demais profissionais das escolas, que sempre nos apoiaram em todos os sentidos.

Como parte destes encontros agradecemos igualmente a todos os educandos, com suas alegrias, inquietações, discordâncias, sonhos, esperanças, para os quais nosso trabalho é dedicado a cada dia, na expectativa de formas mais justas e dignas de vivência e existência humana.

O PODHE também é resultado de todos os educadores e pesquisadores que fizeram e fazem parte da equipe e que são fundamentais para a construção e reconstrução cotidiana do projeto. Agradecemos, de tal modo, a cada um que deixou, na sua passagem pelo projeto, suas trajetórias de vida, saberes e motivações no fortalecimento de uma educação em direitos humanos.

Por fim, um agradecimento à toda equipe do NEV/USP, que por meio de suas pesquisas e atuação dentro e fora da universidade, dedica-se há décadas à defesa e garantia dos direitos humanos no país. Agradecemos pelo apoio constante para transformar um projeto em realidade.

O PODHE não seria possível ainda sem o apoio concedido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) nos ajudando a fortalecer os elos entre a instituição universitária e a sociedade mais ampla.

Educação em direitos humanos: fundamentos e propósitos

Educar em direitos humanos tem sido um objetivo pautado e defendido historicamente por educadores e ativistas que acreditam na potência dos processos educativos para a formação de valores e comportamentos condizentes com o estabelecimento e consolidação de uma sociedade equânime, justa e democrática.

Assim, quando falamos em educação em direitos humanos (EDH) uma das finalidades centrais é favorecer a formação de valores, atitudes e comportamentos voltados para a construção de uma cultura em direitos humanos (Brasil, 2007). Nesse sentido, mais do que a aprendizagem cognitiva sobre direitos, pretende-se estabelecer e consolidar a prática e a vivência em direitos humanos, tanto no interior dos espaços educativos como na sociedade como um todo.

Dentre os valores primordiais de uma educação em direitos humanos está a afirmação da dignidade de toda pessoa humana como imperativo ético para a conformação de nossas relações sociais e como eixo central das ações educativas (Candau et al. 1995; Benevides, 2000; Brasil, 2013). Tal dignidade pressupõe fundamentalmente o direito à vida, sem o qual os outros direitos não têm sentido¹.

Decorre deste direito, a necessidade de cada um ser respeitado independentemente de seu gênero, condição social, pertencimento étnico-racial, religião, faixa-etária, sexualidade, entre outros; assim como ter qualidade de vida garantida, por meio dos distintos direitos sociais, como educação, moradia, saneamento, alimentação; e igualmente ter assegurado direitos de expressão, liberdade, participação social e política. Uma gama de direitos, interdependentes, conformados social e historicamente, que indicam que todos merecem ter sua dignidade reconhecida e respeitada.

1. É preciso ter em conta que o significado de uma vida digna pode adquirir conotações diversas a depender das culturas consideradas, ou seja, podem existir outras linguagens de dignidade humana que também devem ser foco de reconhecimento e diálogo quando falamos em EDH, a fim de ampliar nossos entendimentos sobre o humano e suas possibilidades de concepções de mundo e formas de viver, quebrando com visões hegemônicas e colonizadoras (Santos e Martins, 2019).

Nesse ponto, depreende-se que uma educação em direitos humanos deve favorecer o resgate da memória de violações que impossibilitam esses direitos, bem como o reconhecimento das lutas para sua garantia, protagonizadas por distintos sujeitos sociais. Tal tarefa é fundamental, especialmente na realidade brasileira, frente ao histórico de violência e violações que conformam nossas relações, desde o período de colonização e suas estruturas de extermínio e escravização, passando pelos períodos ditatoriais e pelo momento presente, ainda atravessado por desigualdades e persistência de violações (Benevides, 2000).

Este resgate histórico, no interior de uma proposta de EDH, deve estar conectado a processos de transformação, enquanto enfrentamento a toda herança violenta, suas permanências e reatualizações nos dias atuais e ao pleno reconhecimento das diferenças e diversidades sociais e culturais que nos constituem. Por isso, uma educação em direitos humanos também é fundamentalmente intercultural (Candau, 2008, 2012), o que pressupõe a valorização da diversidade contra hierarquizações, exclusões, discriminações e todo tipo de violência.

Sacavino (2008) aponta que historicamente o eixo central da educação em direitos humanos esteve pautado em promover o direito à igualdade, por meio da universalização do acesso a direitos, uma vez que o foco principal era propiciar a eliminação das desigualdades sociais. Contudo, paulatinamente uma forte reivindicação ao direi-

to à diferença ganhou força nas disputas e lutas no âmbito dos direitos humanos, chamando a atenção para a necessidade de uma educação que não só contemple a igualdade, mas reconheça e respeite a diversidade cultural, promovendo ações e políticas afirmativas, no sentido de garantir direitos de pessoas e/ou segmentos historicamente prejudicados.

Pelo exposto, observam-se os enormes desafios que justificam e tornam imprescindíveis a consolidação de uma EDH, exigindo um forte comprometimento dos sujeitos, incluindo educadores, na construção desse caminho educativo e do projeto de sociedade que lhe é coerente. Para sua conformação, portanto, não são condizentes quaisquer processos educativos e sim processos ancorados em princípios e práticas dialógicas, humanizadoras e transformadoras, que estimulem o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade dos sujeitos frente aos seus contextos (Freire, 1996; Moraes, 2002; Singer, 2017).

Nesse sentido, o protagonismo é entendido não como uma qualidade individual, mas como uma construção coletiva na qual todos os sujeitos envolvidos são ouvidos e considerados em suas potencialidades (Moura, 2017) e podem, assim, ir se transformando individualmente e transformando o ambiente no qual vivem e convivem (Singer, 2017).

Trata-se, portanto, da formação de sujeitos de direitos (Candau e Sacavino, 2013; Brasil, 2013), por meio do exercício de uma cidadania ativa (Brasil, 2013; Benevides, 2000). Ou seja, sujeitos conhecedores de seus direitos e dos mecanismos para sua defesa; sujeitos que cultivam valores de respeito mútuo, igualdade, empatia, valorização da pluralidade e alteridade, solidariedade, cooperação, entre outros; e que se tornem responsáveis pelo contexto onde vivem.

Espera-se, assim, transpor qualquer indiferença frente a violações de direitos, desnaturalizando-as e descortinando suas causas sociais e históricas e fortalecendo a capacidade de agir (Candau et al., 1995). De tal modo, uma educação em direitos humanos é potencialmente transformadora e emancipatória.

 **PROTAGONISMO E
RESPONSABILIDADE SOCIAL**

 **EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA
E EMANCIPATÓRIA** 

Tal posicionamento abrange o reconhecimento de que todos os sujeitos são portadores de conhecimentos válidos e, portanto, devem ser considerados na conformação de um projeto coletivo de mudança social, voltado para superação das opressões, violências e desigualdades.

Conquistas legais na construção de uma educação em direitos humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pelas Nações Unidas, em 1948, constitui um marco histórico de resistência frente à barbárie, representando, ainda hoje, uma das conquistas centrais no percurso de resguardo da dignidade humana, com influência nas legislações dos diversos países signatários, como o Brasil.

Em relação à educação, destaca-se, já no seu preâmbulo, o reconhecimento de sua centralidade para a efetivação dos demais direitos. Tal reconhecimento demonstra que a afirmação legal de direitos é um passo necessário, mas não suficiente para sua concretização. Isto porque, envolve alterações sociais e culturais profundas, inclusive em sociedades atravessadas historicamente por graves violações de direitos.



Observa-se, de tal modo, o caráter inacabado e sempre em aberto na luta por direitos, exigindo mobilização social e política constante para obter avanços legais e assegurar sua efetivação, a qual pode ser favorecida pelo fortalecimento de ações educativas. Luta que está presente nas conquistas por direitos no nosso próprio país. Assim, embora muitas vezes invisibilizados, os movimentos de resistência são os principais responsáveis pela instituição destes direitos, representados especialmente pelas populações historicamente marginalizadas.

Dentre as conquistas legais mais recentes, é possível assinalar a própria Constituição Federal, de 1988, que representa, como indica Adorno (2010), a assunção da garantia dos direitos humanos como política de Estado no país. Há de se destacar ainda a elaboração dos três Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), entre 1996 e 2009, resultado de um empenho político de diagnóstico e proposição de ações para garantia de direitos, em uma linha de continuidade, aprimoramento e inovações (Adorno, 2010).

Dentre os inúmeros avanços, representados pela última versão (PNDH-3), está a priorização dada à educação e cultura em direitos humanos, enquanto processo sistemático e multidimensional para a formação de sujeitos de direitos, promoção de valores (como liberdade, justiça e igualdade) e superação de violências (Brasil, 2009, p.150).

Tal priorização se constituiu em interlocução direta com a publicação do Plano Nacional

de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão final data de 2006. Ambos os documentos indicam a necessidade de abranger a educação em direitos humanos em diferentes esferas sociais (em instituições formais e não formais de ensino, instituições de segurança e justiça e meios de comunicação) de forma transversal e permanente, objetivando desenvolver uma cultura em direitos humanos.

Outro marco legal fundamental consiste na aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em 2012, que afirma a EDH como eixo fundamental do direito à educação e estabelece as normativas a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

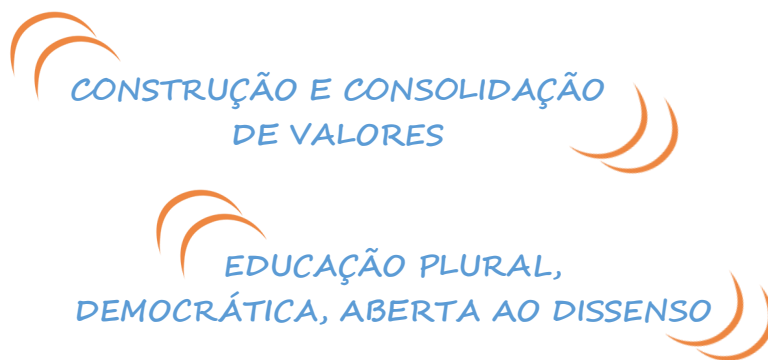
Cabe evidenciar ainda a importância da promulgação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico nacional, para a concretização de uma EDH no país, resultado de décadas de mobilizações de movimentos negros e indígenas.

A escola como espaço privilegiado de vivência cidadã e democrática

Embora uma educação em direitos humanos possa e precise ser desenvolvida em vários âmbitos e instituições, formais e informais, como bem estabelecido pelo PNEDH (Brasil, 2007), precisamos considerar o papel central que a escola pode assumir nesse processo.

Enquanto umas das instituições essenciais na realização do próprio direito à educação, o que inclui não só a garantia de acesso, mas a oferta de condições de permanência e inclusão de todos os alunos com vistas a permitir seu desenvolvimento integral, ou seja, seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Para tanto, os princípios, valores e práticas assumidos por uma educação em direitos humanos são de extrema importância.

A escola se conforma ainda como espaço privilegiado nesse processo, uma vez que, nas sociedades contemporâneas, é “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores” (Brasil, 2007), o que lhe concede grande responsabilidade, tanto na formação individual dos estudantes como



na construção de um projeto de sociedade.

Ademais, com a maior democratização de acesso aos seus bancos, a escola, especialmente pública, passa a contar com uma pluralidade de educandos, com distintas histórias, identidades, origens sociais e culturais. Constitui-se, neste aspecto, em local de vivências plurais, capaz de oportunizar a todos possibilidades de expressar suas realidades e existências.

É um espaço, portanto, que possibilita uma socialização aberta ao dissenso (Penna, 2019) o que se, por um lado, pode ser fonte de conflitos, por outro, assegura a oportunidade de diálogo e de desconstrução de preconceitos e discriminações, fundamental para o exercício de práticas democráticas. Como destaca Teixeira (2005), a participação na tomada de decisões em escolas com caráter democrático adquire uma importante função pedagógica, sendo essencial para a atuação cidadã dos sujeitos em outras esferas sociais.

Ao assumir esse lugar privilegiado a escola deve assegurar que suas práticas correspondam aos princípios e valores de uma educação em direitos humanos, o que passa pelos vários âmbitos sob sua responsabilidade, como o currículo, a gestão escolar, o projeto político-pedagógico e as ações e interações cotidianas (Brasil, 2013).

De tal maneira, é incoerente falar sobre direitos humanos sem exercitá-los. Um educador que desrespeita ou menospreza o educando, seu ponto de vista sobre o mundo, suas condições, gostos e costumes (Freire, 1996) não está praticando uma educação em direitos humanos.

Como indicam Candau et al. (1995), a escola que deveria exercer um papel de humanização, por meio da construção de conhecimentos e valores voltados para o exercício da cidadania, acaba, muitas vezes, reproduzindo desigualdades e reforçando preconceitos. Por isso, a necessidade de repensarmos, enquanto educadores, cotidianamente o modelo de escola que estamos ajudando a construir e quais suas consequências na formação das novas gerações e da sociedade que desejamos. Assim, a escola precisa assumir seu potencial democrático no desafio de construir relações horizontais, acolhendo a diversidade e estimulando a responsabilização de todos em relação seus contextos e mudanças necessárias.

Caminhos metodológicos

Um dos passos fundamentais na construção de uma educação em direitos humanos é a reflexão constante sobre bases metodológicas que podem embasar nossas práticas cotidianas.

Isso porque, como indicam Candau e Sacavino (2013), não são quaisquer práticas metodológicas condescendentes com uma educação em direitos humanos. De tal modo, não basta realizar a transmissão de conhecimentos sobre direitos humanos para se realizar uma EDH, é preciso adotar estratégias que se conectem aos seus princípios e propósitos, situando-a no contexto histórico e social onde está sendo desenvolvida.

Nessa perspectiva, o conhecimento sobre os direitos já conquista-

Como indica o PNEDH, são três as dimensões a serem consideradas na promoção de uma educação em direitos humanos:

CONHECIMENTOS E HABILIDADES

Compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;

VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS

Desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

AÇÕES

Desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações de direitos humanos.

(Brasil, 2007, p.32)

dos e os mecanismos para garantir sua efetivação são uma dimensão essencial. Mais do que isso, são fundamentais práticas concretas que fomentem, por meio da experiência diária, a constituição desses sujeitos, para que se reconheçam e atuem como agentes de direitos, fazendo uma reinterpretação dos seus contextos e lutando para a reversão das violações que permeiam sua existência (Brasil, 2013).

Para tanto, uma das estratégias a ser assumida é a assunção do cotidiano enquanto referência permanente (Candau et al., 1995; Brasil, 2013). A conexão com a vida cotidiana, a partir da identificação, reflexão e compreensão sobre as violações existentes, bem como o estímulo para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participem ativamente na superação destas violações são primordiais na constituição de uma EDH contextualizada, viva e crítica.

Como salientam Candau et al. (1995), muitas vezes as escolas parecem impermeáveis ao contexto social da qual fazem parte. Isso porque não estruturam a aprendizagem em conexão com questões que envolvem o dia a dia dos estudantes, suas famílias e comunidades, fazendo com que escola e vida pareçam mundos que se ignoram.


COTIDIANO COMO
REFERÊNCIA PERMANENTE


PRÁTICA EDUCATIVA
CRITICAMENTE ESPERANÇOSA

Neste ponto, as contribuições de Paulo Freire são imprescindíveis. Para ele, não é possível uma escola realmente engajada caso não leve em consideração as condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias e seus vizinhos. Só assim é possível construir uma educação contextualizada e que assuma ética e politicamente sua contribuição para mudança social (Freire, 1996). Nesta perspectiva, defende uma prática docente criticamente esperançosa que lute contra as injustiças, contra o fatalismo que conforma a educação para a adaptação às desigualdades. Uma prática docente que tenha como saber fundamental que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 1996, p.31).

Além disso, como ressalta Freire (1996) a afirmação da dignidade dos educandos não se realiza caso se negue as condições nas quais estes vêm existindo, bem como as experiências e saberes com os quais chegam nas escolas.

Por isso, a importância de estratégias educativas que permitam o resgate das experiências dos alunos, de suas histórias de vida, dos diferentes saberes que trazem da convivência em suas famílias, em seus bairros e distintos espaços de convivência e formação, conectando os conhecimentos aprendidos em sala de aula com o que é vivido fora dela.

De tal modo, são necessárias práticas educativas para o reconhecimento e valorização das diferenças na escola, engendrando processos de interação e aprendizagem que propiciem a garantia do direito à educação a todos e a eliminação de violências e violações (Candau, 2012). Nessa perspectiva, torna-se essencial superar o “caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares” (Candau, 2012, p.246).

Assim como são necessárias práticas que enfrentem as desigualdades de gênero, discriminações pertinentes à sexualidade e preconceitos de toda ordem, promovendo processos educativos verdadeiramente inclusivos. Essa postura exige um exercício crítico sobre nossas próprias práticas enquanto educadores, assim como sobre os recursos e materiais de trabalho utilizados, buscando alternativas que abranjam a multiculturalidade, o respeito às diferenças e aos distintos saberes.

Outro ponto fulcral é a conformação de estratégias participativas e dialógicas, as únicas capazes de fortalecer uma educação voltada para a autonomia e empoderamento dos sujeitos na luta por transformar suas condições de vida (Candau et al., 1995; Freire, 1996; Brasil, 2013, hooks, 2013).

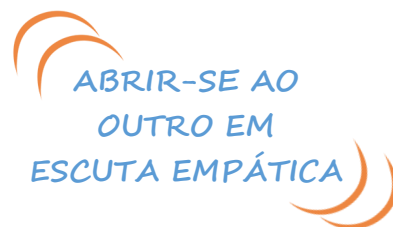
Empoderamento entendido como a potencialização das capacidades individuais e dos grupos para a descoberta, construção e exercício do seu poder na mudança social (Brasil, 2013, Candau e Sacavino, 2013). O empoderamento implica em uma dimensão pessoal, relacionada à autoestima, criatividade e confiança nas próprias possibilidades, bem como uma dimensão social, pertinente aos potenciais de afirmação, articulação e participação dos grupos, historicamente marginalizados, excluídos ou silenciados socialmente (Candau e Sacavino, 2013).

Logo, longe de uma educação tradicional, onde o professor é o centro, assume-se a necessidade de se “utilizar práticas pedagógicas em que a presença de todos seja reconhecida” (hooks, 2013, p.18), ou seja, práticas que valorizem verdadeiramente a presença, a fala, a contribuição de cada um. Assim, a expressão dos alunos passa a ser necessariamente priorizada.

Nessa perspectiva, como nos mostra bell hooks, alunos e professores são concebidos como “participantes ativos, não consumidores passivos” (hooks, 2013, p.26) num processo colaborativo de ensino-aprendizagem, que articula reflexão e ação na modificação das condições de vida.

Uma das formas de estimular e dar lugar à expressão dos alunos é a abertura dos professores no compartilhamento de suas próprias experiências. O professor se engaja em correr os mesmos riscos para os quais encorajam seus alunos, evitando seu distanciamento silencioso diante da exposição dos alunos. Concomitantemente, assume com tal posicionamento, a possibilidade de utilizar o compartilhamento de suas experiências em uma primeira conexão com os conteúdos abordados em sala de aula, contextualizando criticamente esse conhecimento (hooks, 2013).

Magendzo (2017) também fornece contribuições no desenvolvimento de práticas participativas e dialógicas, ao propor a introdução de uma EDH, não apenas por meio de seus aspectos normativos, legais, mas usando temáticas ou situações que explicitam dilemas que atualmente vivemos em nossas sociedades. Trata-se de uma perspectiva controversal e problematizadora, como forma de trazer para sala de aula os conflitos e lutas que permeiam a conformação dos direitos humanos, inclusive quando um direito pode estar em controvérsia com outro. Para o autor, é essencial trazer esses



temas para os estudantes dialogarem, argumentarem e contra argumentarem. Cabe ressaltar que o termo utilizado para explicitar esta prática pedagógica é o “diálogo” e não o “debate”. Com essa diferenciação, Magendzo procura demonstrar que o debate envolve vencer o outro, provar que se tem razão. Já no diálogo o objetivo é “abrir-se ao outro em uma escuta empática” (Magendzo, 2017, p.36), tentando entender de que lugar o outro está falando, os motivos de seu posicionamento. Por fim, é preciso ressaltar que, para a construção de uma EDH, todos os espaços e dinâmicas escolares devem permitir e fomentar a expressão e os processos participativos, num trabalho colaborativo em que todos se constituam como sujeitos responsáveis pela reflexão e intervenção na realidade. Viabiliza-se, assim, uma educação dialógica para a construção da cidadania, por meio de “um trabalho ‘com’ os envolvidos e não somente ‘sobre eles’” (Brasil, 2013, p.51).

Isso implica dizer, que tal educação, para realmente se efetivar, precisa ir além da sala de aula, de uma disciplina ou conteúdo escolar, tendo início na própria gestão escolar:

“nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola, se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca.”

(Benevides, 2000, p.11)

Como explicitado nas DNEDH, a educação em direitos humanos deve ocorrer transversalmente, englobando as distintas áreas de conhecimento e a organização da escola. De tal modo, precisa estar presente no seu projeto político-pedagógico, no seu currículo, na sua gestão e regimentos, bem como fundamentar suas relações cotidianas em todos os níveis (Candau et al., 1995; Brasil, 2013).

Nessa perspectiva, são diversas as iniciativas que as escolas podem desenvolver numa concepção integradora de EDH, como: i) introduzir no seu cotidiano temáticas e práticas de respeito à diversidade e cuidado com o outro; ii) favorecer formas não violentas de intervenção e resolução dos conflitos; iii) implementar projetos de enfrentamento a discriminações, preconceitos e violações de direitos, iv) fomentar canais de participação, como as assembleias, envolvendo estudantes e profissionais na prática cotidiana de direitos e responsabilização pela mudança social; v) estimular e propiciar a organização dos estudantes, por meio de grupos de trabalho, grêmios, **observatórios**, associações, entre outros, a fim de proporcionar a aprendizagem ativa dos princípios dos direitos humanos e a participação democrática; vi) bem como ações de interação da escola com a comunidade, num trabalho efetivo de diálogo e inserção na realidade local (Brasil, 2007, 2013).

Pelo exposto, conclui-se que não basta falar em direitos humanos, é preciso transformá-los em relações e práticas efetivas no ambiente

escolar. Nesse desafio, vários são os caminhos metodológicos possíveis, que demandam, contudo, pertinência aos princípios e propósitos aos quais se relacionam.

Ademais, é preciso destacar o papel essencial que nós, educadores representamos nesta jornada. É essencial que nos reconheçamos como autores de nosso próprio trabalho, resgatando constantemente nossos propósitos profissionais e de vida (Moraes, 2002), e igualmente nos reconheçamos como sujeitos de direitos, assumindo nossa importância para os caminhos formativos dos estudantes e para os rumos de nossas comunidades e da sociedade mais ampla.

O **Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas** se apoia nesses fundamentos e perspectivas, somando-se às distintas mobilizações e atuações educativas constituídas historicamente na promoção de uma educação em direitos humanos. Esperamos que o compartilhamento de nossa experiência, que se dará ao longo desse Caderno, possa ser mais um estímulo à reflexão e à prática, ajudando a cultivar sonhos e esperanças para a conformação de uma sociedade mais equânime, justa e solidária.

Início do percurso

O Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE) nasce do desejo de contribuir para uma vivência cidadã nas escolas e para a transformação das condições que produzem e reproduzem violações de direitos cotidianamente. Um primeiro passo foi olhar para as experiências já acumuladas, inclusive no interior do próprio NEV-USP, o qual desenvolve, desde sua fundação, uma gama de estudos e propostas em prol da defesa e promoção dos direitos humanos.

Nessa busca, uma das iniciativas identificadas, e que serviu de base e inspiração para o PODHE, foi o projeto **Rede de Observatórios de Direitos Humanos**, desenvolvido pelo NEV/USP, em colaboração com outras instituições², no início dos anos 2000. Tal iniciativa teve como objetivo a implementação de Observatórios de Direitos Humanos com a participação de jovens (entre 15 e 24 anos) moradores de comunidades marcadas por violações de direitos e, portanto, esteve pautada pela situação de vulnerabili-



dade que essa parcela da população vivencia em muitos contextos sociais.

Os jovens participantes, entendidos como protagonistas na concretização dos direitos humanos, faziam parte de organizações não governamentais (ONGs) e associações comunitárias, demonstrando a adoção de uma estratégia de educação em direitos humanos com viés não-formal e comunitário.

A metodologia utilizada baseou-se em dois eixos, pensados de maneira interdependente: a *formação* em direitos humanos e o *monitoramento* de suas violações. O intuito foi sensibilizar esses jovens para a temática dos direitos humanos, a partir de suas próprias experiências, e formá-los para monitorarem as violações de direitos humanos em seus contextos locais. As informações coletadas por esses jovens resultaram em diferentes materiais de disseminação, principalmente os “Relatórios de Cidadania”³.

2. Instituto Sou da Paz e Instituto São Paulo Contra a Violência, para além das entidades não governamentais locais onde o projeto foi implementado.

3. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_br_nevusp/index.htm

O QUE SÃO OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS?

São espaços colaborativos de monitoramento, controle e implementação de direitos humanos, que têm como base o olhar e reflexão dos próprios participantes sobre seu cotidiano e a perspectiva de fomentar transformações na comunidade local, com a superação de violações de direitos.

Especificamente, é possível compreender os Observatórios como espaços públicos locais, formados pela parceria de distintas instituições (organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas) que tem como potencialidade proporcionar:

- A sensibilização dos agentes envolvidos sobre a temática dos direitos humanos e a sua importância no dia a dia;
- O levantamento e sistematização de informações qualitativas sobre a situação dos direitos humanos nas diferentes realidades locais (como bairros, comunidades, escolas, entre outros), priorizando os olhares e vozes dos próprios moradores;
- A disseminação das informações produzidas para públicos mais amplos e autoridades públicas;
- A formação de pessoas para a defesa dos direitos humanos;
- A proposição e realização de melhorias para as realidades locais, em conformidade com a defesa de direitos.

Portanto, o PODHE adota esses objetivos, fundamentando-se no desenho geral da **Rede de Observatórios de Direitos Humanos**, enquanto uma experiência exitosa. Entretanto, assume como diferencial desenvolver tal proposta no interior das instituições escolares, o que, como será melhor explicitado, pressupõe características e desafios específicos.



PREPARANDO A CAMINHADA:

a proposta do PODHE

*O que faz andar a estrada?
É o sonho. Enquanto a gente
sonhar a estrada permanecerá
viva. É para isso que servem os
caminhos, para nos fazerem
parentes do futuro.*

*Mia Couto, 2007
(Terra Sonâmbula)*



Além da **Rede de Observatórios**, foram essenciais os documentos nacionais sobre EDH, como o Plano PNEDH e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), as produções acadêmicas sobre a temática, inclusive em termos metodológicos, e outras iniciativas de EDH.

O PODHE alinha-se diretamente às recomendações estratégicas do PNEDH (referente à educação básica) que, no item 17, indica a constituição de observatórios como forma de incentivar a organização estudantil voltada para a “aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade” (Brasil, 2007, p.34).

Entretanto, mais do que uma proposta finalizada, o PODHE se configura como um projeto em construção, num percurso de ação e reflexão constante sobre a prática, a partir dos encontros com educadores e pesquisadores envolvidos na implementação do PODHE, com os estudantes, com os profissionais das escolas parceiras e com os demais parceiros constituídos no fazer deste caminhar.

Objetivos

A caminhada começou a ser preparada no final de 2016 e princípio de 2017, tendo como objetivo geral proporcionar a adolescentes e jovens, de escolas públicas do município de São Paulo, processos de sensibilização, formação e vivência em direitos humanos, bem como incentivar o monitoramento de violações de direitos e sua superação por meio de ações dos próprios estudantes e demais sujeitos envolvidos. A partir deste objetivo geral, tem-se como propósitos específicos:

- Contribuir para uma vivência em cidadania, na qual a dignidade humana seja respeitada no interior das relações interpessoais e institucionais;
- Auxiliar na promoção de canais de participação democrática, resolução pacífica de conflitos e escuta dos diferentes membros escolares;
- Incentivar o pertencimento escolar, a participação e o protagonismo infanto-juvenil;
- Estimular e orientar a produção de informações sobre a realidade escolar e os contextos sociais de inserção dos educandos sob a ótica dos direitos humanos;
- Dialogar sobre as formas viáveis de encaminhamento de violações de direitos humanos identificadas no monitoramento;
- Fomentar ações coletivas que auxiliem na transformação da escola e da comunidade em territórios equânimes, respeitosos, não violentos, justos e democráticos.

Desenho metodológico

A construção de Observatórios de Direitos Humanos é assumida como proposta metodológica central, os quais visam proporcionar vivências e aprendizados conectados à experiência dos adolescentes e jovens participantes do projeto e a problematização das violações de direitos que os afetam cotidianamente.

Para tal construção, são desenvolvidos três eixos metodológicos, de forma interligada, ao longo de um ano de implementação:

EIXO SENSIBILIZAÇÃO

- Criação de vínculo com os educandos e sensibilização para a temática geral dos direitos humanos;

EIXO VIVÊNCIA E FORMAÇÃO

- Abordagem de temáticas específicas de direitos humanos, a partir do olhar dos educandos sobre o mundo vivido e sua problematização;
- Desenvolvimento de atividades com foco nas interações, a fim de favorecer a participação democrática, a prática de escuta, o respeito mútuo e a empatia;

EIXO MONITORAMENTO E TRANSFORMAÇÃO

- Monitoramento de direitos e produção de diagnósticos pelos educandos sobre seus contextos;
- Síntese e disseminação do conhecimento produzido;
- Proposição e implementação de medidas de transformação, a partir dos próprios sujeitos.

Na interligação dos distintos eixos, a ideia de uma vivência em direitos humanos ganha centralidade. Isso porque nos apoiamos no pressuposto que é pela experiência cotidiana de respeito aos direitos, e pelo cultivo dos valores que lhe fundamentam, que uma educação em direitos humanos pode ser construída.

Para tanto, várias estratégias

metodológicas são assumidas, como práticas circulares e dialógicas, mobilização de distintas linguagens artísticas (música, dança, teatro, literatura⁴ e artes visuais) e de experiências educacionais comunicativas.

As linguagens artísticas, que muitas vezes ocupam lugar acessório nas escolas e nos seus currículos, são essenciais para a formação cognitiva, social e emocional dos educandos, inclusive quando falamos em construir valores condizentes

4. Adota-se uma concepção ampla de literatura, conforme Antonio Candido (2011), o que inclui diversos tipos de produção poética, ficcional ou dramática, produzidas por distintas sociedades e culturas, desde saberes tradicionais e populares, em suas formas orais ou escritas, até produções escritas clássicas.

tes com uma EDH (Ruotti et al., 2022).

Não podemos nos esquecer que a construção de tais valores é permeada por vários afetos. De tal modo, não basta falar sobre direitos, é preciso criar caminhos para a aproximação empática em relação aos sofrimentos que acompanham as violações de direitos.

Nessa perspectiva, a arte pode ajudar a quebrar a indiferença que permanece frente a muitos sofrimentos, propiciar uma reflexão sobre os fatores sociais e culturais que os produzem e estimular ações para sua superação. Como bem indica Moraes, a presença da arte na escola “(...) mantém aberta as janelas do possível e do improvável” (Moraes, 2002, p.13), oferecendo condições de entendimento do ser humano e do mundo e criando possibilidades de transformação ética, política e social.

A arte favorece ainda a experiência, o encontro, o diálogo, as relações de confiança, o fazer junto, a alegria, a celebração, aspectos igualmente primordiais para uma EDH.

Como assinala Jorge Larrosa Bondía (2002), vivenciamos, no mundo atual, um dismantelamento da experiência, sobretudo por conta do excesso de informação, aos estímulos fugazes e instantâneos, à falta de tempo. Logo, apesar de muitas coisas passarem no dia a dia, muito pouco nos acontece, muito pouco nos atravessa e nos toca (Bondía, 2002). A arte pode auxiliar a reverter este automatismo, proporcionando tempo para a escuta, para olhar verdadeiramente o outro, para sentir, para se emocio-



nar, para identificar e expressar ideias e sentimentos, para cultivar a arte dos encontros (Bondía, 2002).

As práticas educomunicativas, por sua vez, podem contribuir para a vivência em direitos, igualmente ao oportunizar espaços de encontro, experiência e participação.

Como ressaltam Abramovay et al. (2018), os espaços participativos nas escolas, são em si educativos e formativos, especialmente quando voltados para vivência de processos coletivos de mudança social. Isso porque a participação contribui, entre outros, para a convivência e para o respeito às diferenças. Ademais, “a participação é geradora de sentimento de pertencimento e motivação” (Abramovay et al., 2018, p.24), o que pode colaborar para o engajamento dos educandos na resolução de problemas e superação de violações cotidianas de direitos nos espaços escolares e na sociedade mais ampla.

As práticas educomunicativas têm muito a favorecer tal participação e pertencimento escolar, in-

cluindo os alunos na produção de informação sobre os seus contextos, a partir de suas próprias experiências e perspectivas. Portanto, estão profundamente conectadas à construção de observatórios de direitos humanos, como proposto pelo PODHE.

De tal forma, é no eixo monitoramento e transformação, como será melhor explicitado adiante, que tais práticas são especialmente mobilizadas pelo PODHE, visando criar espaços de escuta e convivência democrática, para que os educandos se sintam envolvidos nas questões que

os afetam cotidianamente e possam vislumbrar coletivamente possibilidades de mudança.

Em relação ao desenho metodológico, cabe ressaltar ainda que o PODHE atua por meio de oficinas semanais junto aos educandos, no período regular de aula. Esta opção provém do desejo de propiciar uma vivência em direitos humanos para o maior número de alunos, sem restrições para participação.

Além disso, procura, com tal escolha, desenvolver um projeto colaborativo com os professores, a fim de que os direitos humanos se integrem como pauta transversal nas escolas parceiras, em conexão com as demandas, expectativas, conteúdos e objetivos de trabalho

EDUCOMUNICAÇÃO

Campo teórico e prático que conecta as áreas da educação e da comunicação, por meio de várias formas de expressão (como rádio, podcast, jornal, vídeos, fanzine), visando propiciar, entre outros:

- A compreensão crítica sobre os meios de comunicação entre os estudantes;*
- O fortalecimento dos espaços comunicativos nas escolas por meio de relações abertas e democráticas;*
- A maior expressividade e participação dos sujeitos no interior dos processos educativos e na sociedade;*
- A inclusão das novas gerações na produção de cultura e participação social;*
- A utilização das mídias e tecnologias em prol de interesses coletivos e defesa dos direitos humanos.*

(Soares, 2000; Lago e Viana, 2015)



dos educadores e da comunidade escolar.

As turmas prioritariamente atendidas são os sextos anos do ensino fundamental II e os primeiros anos do ensino médio, entendidos como momentos chaves nas trajetórias de vida e escolares dos estudantes. Ademais, considera-se o potencial de multiplicadores que estes adolescentes e jovens podem representar.

Assim, objetiva-se proporcionar:

- Uma intervenção educativa precoce em direitos humanos, considerando a maior

abertura para mudanças das gerações mais novas, especialmente no âmbito do aprendizado de valores;

- Um projeto que contemple faixas-etárias distintas, amadurecendo estratégias de educação em direitos humanos apropriadas às especificidades do desenvolvimento infanto-juvenil;
- O enraizamento de uma EDH nas escolas, com a participação dos próprios educandos, enquanto multiplicadores.

Componente de avaliação

Embora avaliar seja uma prática recorrente no âmbito escolar, seu alcance fica muitas vezes restrito ao nível individual, significando muito mais medição de desempenho dos estudantes do que uma avaliação profunda, contínua e sistematizada das próprias iniciativas educativas.

Apesar desta pouca priorização, avaliar os projetos educativos são de extrema importância. Isto porque permite o acompanhamento do seu processo de desenvolvimento, o diálogo sobre as estratégias metodológicas assumidas e a identificação de resultados, fundamentais para decisões sobre sua continuidade ou revisão. Assim, muitas iniciativas acabam se sucedendo no tempo sem terem sido devidamente documentadas e avaliadas. Perde-se com isso um material importante para o aperfeiçoamento dos projetos educativos e para a verificação de seu potencial de mudança em contextos e situações específicas.

Pensando nisso, o PODHE inclui na sua metodologia um componente de avaliação, o que tem permitido o acompanhamento contínuo do projeto, produzindo informações essenciais para sua adequação às necessidades e desafios que vão surgindo ao longo do percurso, bem como para a identificação de resultados e potencialidades para sua continuidade ou replicação.

Entretanto, cabe salientar que os processos educativos são contínuos e nem sempre de fácil aferição, o que não é diferente no âmbito da educação em direitos humanos, inclusive

porque envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Brasil, 2013). Sendo assim, é um processo sempre inconcluso, cujos efeitos em âmbito individual, dos grupos e da sociedade compõem temporalidades diversas. De tal modo, um processo educativo em direitos humanos certamente pode obter resultados mais imediatos, porém, os impactos mais duradouros desta experiência extrapolam o tempo de sua implementação.

Tal consideração não exclui, por sua vez, a importância dos componentes avaliativos para os projetos de EDH, os quais são essenciais para o diagnóstico da situação dos contextos onde são implementados, para a identificação das concepções dos agentes envolvidos e das aprendizagens e transformações obtidas, bem como para as adaptações e melhorias das propostas iniciais.

A avaliação do PODHE é feita de duas maneiras complementares. Ou seja, pela observação constante do desenvolvimento das oficinas pela equipe e posterior registro, com o objetivo de produzir informações para a análise do processo de implementação do projeto. As observações incluem aspectos como engajamento dos estudantes, facilitadores e dificultadores

para a realização das oficinas e participação dos professores.

Assim como pela aplicação de questionários com os educandos, no início e final do ano letivo, com foco nos resultados do projeto e aspectos que ajudem a compreendê-los. Neste sentido, são incluídas questões sobre conhecimentos sobre direitos humanos, valores e atitudes pertinentes aos direitos humanos, relações interpessoais na escola (entre pares, com professores e gestão), sentimento de pertencimento escolar, bem como concepções sobre o projeto (o que mais gostaram, o que aprenderam, sugestões).

Com os educandos dos sextos anos do ensino fundamental II, os questionários são aplicados pela equipe do PODHE e por pesquisadores do NEV/USP, por meio de entrevistas individualizadas. Essa opção permite superar as eventuais dificuldades de leitura e entendimento das questões. Além disso, tal estratégia tem proporcionado maior aproximação e vínculo com os educandos, muitos dos quais se sentem acolhidos para contar suas experiências e mesmo situações de violações pelos quais passaram. Já com os educandos dos primeiros anos do ensino médio, os questionários são autoaplicados, com exceção das situações que exigem um apoio maior por parte da equipe para o preenchimento.

Os questionários apenas são realizados mediante consentimento dos responsáveis pelos educandos (em caso de adolescentes com menos de 18 anos), o que visa assegurar as garantias éticas no processo de avaliação do PODHE.

A CAMINHADA E OS ENCONTROS:

a experiência do PODHE

Esta seção do Caderno é dedicada a apresentar algumas atividades desenvolvidas pelo PODHE, ao longo do período de sua implementação nas escolas parceiras, como forma de contribuir no diálogo sobre as distintas estratégias metodológicas participativas que podem ser assumidas no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos.

Assim, longe de sugerirmos um modelo de atuação, pretendemos servir de estímulo e inspiração, indicando a potência de práticas educativas dialógicas, democráticas e humanizadoras, a fim de promover uma vivência em direitos humanos no interior dos espaços escolares.

Deixamos isso expresso porque acreditamos na potência criadora de todos os profissionais da educação, a fim de planejar e desenvolver estratégias inovadoras, sintonizadas com suas trajetórias, com as demandas e especificidades de seus contextos sociais e culturais e com as trajetórias dos seus educandos.

As próprias estratégias que temos adotado são alvo permanente de reflexão, revisão e adaptação conforme as características de cada escola e seus contextos, a faixa de idade dos estudantes e dos desafios que vão surgindo. Tais estratégias também são fruto da pesquisa e estudo constantes e das contribuições de todos os educadores da equipe, com suas distintas formações.

Optamos por dividir a descrição das atividades pelos três eixos metodológicos adotados pelo PODHE. No entanto, cabe lembrar, que os eixos estão interligados e nem sempre possuem limites tão claros ou seguem um caminho linear, sendo todos essenciais e complementares.

Iniciamos com o eixo sensibilização, fundamental para a aproximação com os estudantes, criação de vínculo e apontamentos iniciais sobre o que são direitos humanos. Seguimos com as atividades mais específicas de formação e vivência em direitos, onde há um aprofundamento da problemática e sua aproximação com a realidade dos alunos. E, por último, indicamos algumas das estratégias para monitoramento de direitos já desenvolvidas e também ações de transformação realizadas nos contextos escolares.

Esperamos, portanto, abrir o diálogo e somar com as distintas experiências que vêm sendo desenvolvidas no país, no intuito de fortalecer cada vez mais uma educação em direitos humanos.

Sensibilização

Como explicita Palma (2019), educar em direitos humanos é promover espaços de aprendizagem que estimulem processos de sensibilização e combate às violações de direitos. Sensibilizar, nesta perspectiva, é compreendido como algo ativo, assim:

(...) não se trata de fragilizar ou de se colocar vulnerável frente ao mundo, mas, ao contrário, de ser capaz de perceber, significar e agir. Sensibilizar é um caminho para tomar senso, ou seja, ser capaz de narrar, pensar, construir sentidos e alargar consciências (Palma, 2019, p.10).

Sensibilizar envolve, de tal modo, sentimentos, emoções, mas também reflexão e ação, todos aspectos fundamentais quando pretendemos proporcionar uma educação em direitos humanos.

É por meio de tal sensibilização que se pode estimular a empatia, entendida, como uma forma de imaginar pensamentos e sentimentos que teríamos caso estivéssemos no lugar de outra pessoa. Como indica Hannah Arendt:



“Você não pode sentir o que os outros sentiram, mas imaginar, por meio da aprendizagem dos sentimentos e pensamentos alheios, como você teria sentido ou pensado se estivesse naquela situação (Arendt apud Palma, 2019, p.3).

A adoção de distintas linguagens artísticas, assim como momentos lúdicos e de interação são fundamentais nestes processos de sensibilização e estímulo à empatia, bem como na criação de vínculos e ambientes pautados na confiança e respeito.

É nessa perspectiva que um conjunto de atividades são desenvolvidas pelo PODHE junto aos estudantes e também nas formações com os educadores. Como a **TEIA DOS FIOS**, utilizada, geralmente, no primeiro encontro.

Com esta atividade pretendemos oportunizar aos participantes a possibilidade de se apresentarem, expressarem seus gostos, cultivarem a escuta atenta e respeitosa, além de criarem conexões entre si. Assim, cada um fala seu nome e algo que gosta, passando o fio para alguém que compartilha um gosto semelhante, até todos estarem ligados aos fios.

VIVÊNCIA: A TEIA DOS FIOS

O momento de escuta durante a atividade por vezes é um desafio, assim como a disponibilidade de todos em participar. Contudo, são elementos fundamentais na valorização dos participantes, na promoção de um ambiente respeitoso, na criação de vínculos e de empatia. Por isso são sempre estimulados.

Concluída esta primeira parte, a estrutura criada pelos fios em formato de teia e/ou rede é utilizada para explorar, por meio do diálogo, alguns significados dos direitos humanos, especialmente seu caráter de rede de proteção. Assim, quando alguém deixa de participar da rede, soltando o fio que o conecta, podemos pensar que está desprotegido, o que acarreta prejuízos coletivos.

De tal modo, compartilha-se com os participantes que a construção e sustentação da teia e/ou rede pressupõe valores e aspectos essenciais na garantia dos direitos humanos, como cooperação, solidariedade, interdependência e responsabilidade. Especificamente no interior do PODHE, ressaltamos ainda que a teia/e ou rede significa que acompanharemos as turmas de estudantes por um ano letivo e que gostaríamos que confiassem em nós para partilharem suas demandas, anseios, dificuldades e sonhos.

De forma complementar, proporcionamos a leitura coletiva de parte do poema *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto, e estimulamos a reflexão de sua conexão com a atividade em geral.

Para finalizar, proporcionamos a realização de uma Ciranda, a qual permite trazer a canção,

o movimento e a junção das mãos, como um convite de união e celebração.

Dançar e cantar junto nos promove uma experiência, uma vivência que pela qual se aprende *"a respeitar o outro, a respeitar o espaço de cada um, a ter paciência, a dar o passo junto"* (Strazzacappa, 2012, p.7).

Estar em círculo seja nas rodas de conversa ou em danças circulares implica *"em se colocar em posição de igualdade (...) em que todos se veem e são vistos, em que cada um é único e, com sua individualidade, compõem um todo"* (Strazzacappa, 2012, p.6).

Ademais, como indicam Candau et al. (1995), uma educação em direitos humanos comporta necessariamente uma dimensão afetiva, precisando ser uma prática que traga alegria, prazer, celebração, só assim será capaz de fortalecer a descoberta do valor da vida e nos mobilizar contra as violações que a põe em risco.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

(Tecendo a Manhã)

Como visto, a escuta atenta, o respeito pela fala do outro nem sempre estão garantidos. Entretanto, são essenciais quando se objetiva a construção de um vivência em direitos humanos. No contexto atual, muito se diz, muito se opina, especialmente pela dinâmica proporcionada pelas redes sociais, mas são raros os momentos que estamos abertos e dispostos a ouvir verdadeiramente os outros, inclusive em situações de sofrimento.

Diante deste quadro, distintas atividades são mobilizadas para favorecer a escuta e a interação durante nossos encontros. Especificamente com os 6º anos (EFII), utilizamos a contação de histórias como uma estratégia pedagógica que é muito bem recebida pelos estudantes, proporcionando ao mesmo tempo um momento lúdico, sensível e de reflexão. Neste sentido, podemos destacar a contação da história **O XALE DA PALAVRA**.



VIVÊNCIA: O XALE DA PALAVRA

Para a realização da atividade, criamos um cenário simples, em formato circular, com o xale e objetos sonoros e musicais (os quais podem ser confeccionados com material reciclado). O cenário é construído na própria sala de aula ou em outro ambiente, como sala de leitura. Recepcionamos os estudantes cantando a música *A história* e, concomitantemente, distribuimos pedaços de fita, que são utilizados durante a contação.

*Eu vou te contar uma história,
agora, atenção!
Que começa aqui no meio
da palma da tua mão
Bem no meio tem uma
linha ligada ao coração
Quem sabia dessa história
antes mesmo da canção?
Dá tua mão, dá tua mão,
dá tua mão, dá tua mão...*

*Composição de Paulo Tatit / Zé Tatit Grupo
“Palavra Cantada”
(A história)*

Antes da contação, uma caixinha de música é o primeiro objeto compartilhado, a fim de que a escuta dos estudantes comece a ficar focada e seja criada uma atmosfera mais tranquila e acolhedora. Os instrumentos entram na história de forma inesperada, conjunta e barulhenta, representando as brigas e discussões de um povo que não se entende e não consegue resolver seus conflitos por meio do diálogo.

Após a contação é dada a oportunidade para que os estudantes experimentem os instrumentos e ouçam as “vozes” de cada um, ou seja, a beleza que cada som comporta, o que permite um diálogo sobre importância da escuta em nossas interações cotidianas.

A história do xale

Vocês conhecem a história do Xale da Palavra? É um Xale poderoso utilizado por um povo muito antigo. Quem o usava tinha o poder da palavra. Enquanto alguém estivesse com o Xale, os demais teriam que ouvir sua palavra. Para poder falar, o Xale teria que ser passado de uma pessoa para outra.

Diz a lenda que esse povo vivia em guerra, ninguém se escutava, todo mundo falava ao mesmo tempo, o que gerava uma série de conflitos *[instrumentos tocam juntos, de forma desordenada e barulhenta]*. Então, os ancestrais (pessoas mais idosas daquele povo) se reuniram para ver como resolver o problema na comunidade e decidiram tecer um Xale sagrado, a partir dos fios produzidos por cada aldeão. Os fios simbolizavam o acordo entre todos de que estariam dispostos a ouvir e respeitar a fala dos outros. Dessa forma, os aldeões recolheram os fios e teceram um lindo Xale da Palavra *[contador veste o Xale]*.

Em cada encontro dos aldeões, o Xale da Palavra começou a ser compartilhado, para que as pessoas pudessem se ouvir e resolver seus problemas. Este Xale tinha o poder mágico de dar a palavra a quem o utilizasse. O povo acolheu o Xale, e as pessoas passaram a se escutar. A paz reinou naquele povo e hoje eles nem precisam do Xale.

Eles nos deixaram o Xale como um presente para que também possamos ser ouvidos em nossos encontros. Vocês aceitam compartilhar esse Xale? *[Esperar resposta dos estudantes]*.

Se vocês concordam, esse Xale vai nos acompanhar em todos os nossos encontros e vai fazer parte de nosso pacto pela importância de escutarmos uns aos outros até não precisarmos mais dele, como na história que acabamos de escutar. Para firmar esse pacto pedimos que cada um compartilhe sua linha no Xale da Palavra *[estudantes amarram no Xale as fitas recebidas no início da atividade]*.



Com as turmas de ensino médio também são promovidas atividades lúdicas de sensibilização, incentivando igualmente a interação entre os estudantes, a escuta, a confiança e a empatia. Neste sentido, destacamos a oficina **CORPO NO ESPAÇO**, que agrega memória, compartilhamento de história de vida e movimento.

Em algumas ocasiões há resistências dos alunos em participar, pois é uma atividade que envolve compartilhar memórias importantes, bem como um deixar-se conduzir pelo outro, o que não é simples. No geral, os meninos apresentam maior resistência à atividade em geral.

Muitos adolescentes dizem ainda não ter o que relembrar de importante. Mas procuramos incentivar essa memória, ressaltando que tudo é importante, justamente como forma de valorizar suas trajetórias de vida.



OFICINA: CORPO NO ESPAÇO

Para a realização da atividade, optamos preferencialmente por um espaço maior e aberto (como o pátio ou a quadra), o que já incentiva o movimento e favorece a apropriação pelos estudantes de outros espaços escolares e/ou outros tipos de vivências nesses lugares.

Então, pedimos inicialmente para os estudantes formarem duplas e explicamos que eles caminharão pelo espaço (como em um passeio), enquanto um conta ao outro uma memória de infância.

Entretanto, há algumas regras que devem ser seguidas para a dinâmica cumprir seus objetivos: o estudante que ouve a história precisará estar com os olhos fechados, aguçando apenas o sentido da escuta (para facilitar costumamos utilizar vendas nos olhos). Assim, ele será conduzido pelo espaço pelo colega, o que exigirá o estabelecimento de uma relação de confiança. Além disso, quem ouve a história não pode ficar tecendo comentários naquele momento, apenas estará atento ao que está sendo contado.

Finalizado este primeiro movimento, as duplas trocam de posição na dinâmica.

A atividade é finalizada com uma roda de conversa, na qual os estudantes podem partilhar as memórias de infância (caso se sintam à vontade); as dificuldades em realizar a proposta; os sentimentos e sensações experienciadas.

Assim, desde a fase da sensibilização acontece a escuta ativa dos estudantes, acolhendo suas vivências (incluindo violações de direitos), questões que lhe despertam interesse, sentimentos, demandas, as quais são fundamentais para a contextualização e delineamento das ações educativas desenvolvidas.

Ademais, é preciso ressaltar que o próprio movimento vai perdendo lugar no interior das atividades escolares, ao avançar das séries, passando a ser considerado de forma negativa, geralmente como manifestação de indisciplina, e restringindo-se cada vez mais a momentos específicos (como as aulas de Educação Física). Tal situação influencia a forma como os corpos e os sujeitos vão se constituindo dentro do espaço escolar (Strazzacappa, 2001).

Assim, muitos estudantes se sentem envergonhados ou desconfortáveis em realizar a atividade. Entretanto, fazer tal resgate do corpo e do movimento é imprescindível para a expressão dos estudantes, para suas capacidades criativas e imaginativas e para a constituição de suas próprias identidades (Strazzacappa, 2001). Questões fundamentais como identidade étnico-racial, construções de gênero e sexualidade, por exemplo, atravessam nossos corpos.

De tal modo, é preciso proporcionar outras formas de vinculação de nossos corpos na

escola, a fim de promover relações mais respeitadas, abertas às múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a constância de propostas semelhantes, que utilizem as linguagens da dança e do teatro (em suas distintas possibilidades), podem ir aos poucos quebrando tais resistências e recuperando o prazer em realizá-las. Como salienta Strazzacappa (2001):

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (Strazzacappa, 2001, p.79)



Vivência e formação

(...) somente haverá “um outro mundo possível”, quando, passo a passo, existir em nós e entre nós um outro ser humano possível. E este outro ser humano mais humano e humanizador somente existirá quando soubermos criar uma outra educação possível, poeticamente humana e humanamente integral. E todos estes “possíveis” dependem de nós mesmos e de nós mesmas, muito mais do que nós próprios/as imaginamos.

Carlos Brandão, 2019, p.26

(Alguns passos no caminho de uma outra educação,)

O presente eixo metodológico, embora abordado separadamente, perpassa todo o trabalho desenvolvido pelo PODHE. Isso porque a perspectiva de construir, por meio da educação, uma vivência em direitos humanos é central para nós, objetivando o fortalecimento de valores, atitudes e práticas cotidianas.

Pretendemos, assim, contribuir para a criação de uma outra educação, como nos fala Brandão, mais humanizadora, capaz de fazer existir sujeitos igualmente mais humanos.

Uma educação que, conforme o autor, fomente o afeto, o diálogo amoroso, a criatividade, a partilha de saberes, a valorização de cada um em sua singularidade, que englobe a colaboração, a cooperação (em contraponto ao modelo competitivo do mercado que tem adentrado os

muros escolares), bem como a corresponsabilidade frente às mudanças necessárias (Brandão, 2019).

De tal modo, as atividades de vivência e formação propostas compreendem sempre um fazer educativo que mobiliza os aspectos assinalados, priorizando atitudes, formas de interagir e conceber o outro, que vão muito além da adoção de conteúdos sobre direitos humanos. Concretamente, temos envolvido tanto uma abordagem mais geral sobre os direitos humanos, de caráter mais introdutório, quanto uma abordagem mais específica e aprofundada.

Nesta última perspectiva, destaca-se nossa atuação visando a superação das desigualdades de gênero e étnico-racial, que atravessam historicamente nossa sociedade e, conseqüentemente, as relações escolares, provocando muitos conflitos e violências. Contudo, por vezes, são naturalizadas ou invisibilizadas, promovendo ainda mais violência. Diante deste contexto, evidenciou-se para nós a urgência em trabalharmos estas problemáticas de forma contínua e permanente.

Inicialmente, com o intuito de proporcionar um maior diálogo com os estudantes sobre o que são direitos humanos, partimos do levantamento de seus próprios conhecimentos, introduzindo paulatinamente novos aspectos, como seu caráter de conquista histórica.

Para orientar esta introdução, mobilizamos o vídeo **Direitos Humanos**, produzido pela ONU Mulheres e Instituto Coca-Cola Brasil, que aborda em uma linguagem acessível, para várias idades, um conjunto de direitos a serem assegurados, assim como seu caráter de universalidade, indivisibilidade e interdependência. Abordamos igualmente a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e realizamos rodas de conversa sobre situações que envolvem distintas violações de direitos, para fomentar a reflexão e a expressão dos estudantes, a partir de suas experiências.

Uma das temáticas fundamentais que temos problematizado com os estudantes é a liberdade de expressão, inclusive a fim de pautar os limites entre o que é uma mera opinião e aquilo que pode se configurar como uma ofensa, em pleno desrespeito aos direitos humanos. Isto porque, estamos cada vez mais sob a influência das redes digitais, o que positivamente amplia as possibilidades de posicionamentos individuais e sociais, mas também permite a propagação de notícias falsas e violências múltiplas.

O diálogo costuma ser estimulado por meio de questões como: “as pessoas têm o direito de falar na internet tudo o que pensam, mesmo que isso ofenda outras pessoas?” e, posteriormen-

te, complementado com reportagens impressas, podcast ou vídeos que tragam subsídios para o seu aprofundamento.

Nessa perspectiva, oficinas específicas sobre cidadania digital, com enfoque no *Cyberbullying*, foram realizadas. Procurou-se evidenciar que os danos proporcionados por ofensas nas redes podem ter os mesmos impactos que aquelas cometidas presencialmente (ou mesmo ser potencializadas), alertando sobre a necessidade de usar a Internet de modo seguro, saudável e respeitoso e informando sobre as formas de apoio existentes. O trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da educação, em parceria com estudantes do Curso de Licenciatura em Educomunicação da USP (ECA/USP), tendo, como realização final, vídeos produzidos com estudantes de escola parceira (Caprecci et al., 2020).

Especialmente com o Ensino Fundamental II, realizamos ainda a contação da história **OS BICHOS E OS DIREITOS**, por meio de teatro de sombras. Uma das ideias centrais é mostrar, de forma lúdica, que apesar de diversos, todos nós temos igualdade de direitos, que precisam ser integralmente garantidos. É uma atividade que igualmente permite o envolvimento direto dos estudantes, inclusive através da confecção do cenário e da produção e manipulação dos personagens.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: OS BICHOS E OS DIREITOS

No centro do continente africano existe uma região conhecida como a grande savana. Ali os dias costumam ser muito quentes e as chuvas são uma raridade. Nestas amplas planícies crescem pequenos arbustos, plantas rasteiras e longos capins dourados e alaranjados como sol. As poucas árvores que ali florescem têm casco bastante áspero e duro para enfrentarem a longa estação da seca. A savana é o lar de animais muito diferentes, tão pequenos como os camundongos e tão imponentes como os elefantes.

A girafa e o sagui fazem parte dos animais que habitam estas terras africanas. Um belo dia, estes dois amigos puseram-se a conversar, perguntando um ao outro, o que seria necessário para que todos os animais da Savana tivessem uma vida boa e digna, ou seja, uma vida que valesse a pena de ser vivida.

Então a girafa, que costuma saber das coisas, do alto de seu pescoço, põe-se a explicar ao sagui que todos os seres da savana têm direitos. Direitos como educação, saúde e segurança. Assim, para que todos os animais tenham uma vida boa e digna é necessário que se respeite todos esses direitos. A girafa ainda acrescenta:

- Sabe, seu sagui, todos os nossos direitos juntos formam uma rede de proteção, uma teia forte e resistente como são as teias das aranhas. Nenhum animal deve estar fora da rede de direitos, desprotegido, pois somos todos iguais.

- Como podemos ser iguais se somos tão diferentes? - Questiona o sagui!

- Somos diferentes, é verdade, o meu pescoço é grande, você é bem pequeno, o leão tem uma juba grande e o elefante tem uma tromba comprida. Temos todos o direito de sermos diferentes, é a nossa diversidade que garante a harmonia da natureza. Ao mesmo tempo, também somos iguais em direitos, nenhum animal deve possuir mais direitos que outros ou não ter direitos.

As feições do sagui continuavam franzidas. O pequeno macaco não conseguia imaginar e entender muito bem quais seriam esses direitos sobre os quais a sua amiga girafa tanto falava. Será que ele possuía todos esses direitos? Será que ele estava protegido por esta teia de direitos, que parecia uma teia de aranha? Após alguns instantes, não se aguentando de curiosidade, o sagui pede para que a girafa fale um pouco mais sobre os direitos dos seres da savana. De boa vontade, a girafa começa:

- Logo que nascemos nossos pais devem nos registrar em um grande livro no cartório. Esse registro chama-se certidão de nascimento e já é o nosso primeiro direito! Lá está escrito o nosso nome e nenhum bicho pode ser esquecido! É este registro que permitirá que tenhamos acesso a todos os nossos outros direitos.



OS BICHOS E OS DIREITOS (continuação)

- Além disso, como as corujas, que são muito estudiosas e gostam de ler, todos os animais possuem o direito à uma educação de qualidade. Todos os bichos podem frequentar uma escola perto de sua casa e devem ter à disposição, todos os dias, a merenda escolar, para que possam aproveitar melhor todos os aprendizados com seus professores e colegas. Há momentos na vida, nos quais nos apaixonamos. O amor também é um direito. Quando os golfinhos se apaixonam, eles fazem uma dança nas espumas das ondas do mar para conquistar o seu parceiro. Mas tudo tem seu tempo e nada deve ser forçado, o amor só existe quando os dois lados querem e se respeitam. Assim, desde filhotes todos devem ter sua sexualidade protegida e não explorada, nada deve ser feito contra sua vontade. Sobre a orientação sexual, cada escolha é individual, cada um pode se apaixonar por machos ou fêmeas e ninguém pode ser discriminado por isso.

Pensativo e coçando sua cabeça, o pequeno sagui comenta com a girafa:

- No reino animal, muitas vezes fêmeas e machos cumprem tarefas diferentes. Fico imaginando, querida girafa, se as fêmeas e os machos têm direitos diferentes também. O que você acha?

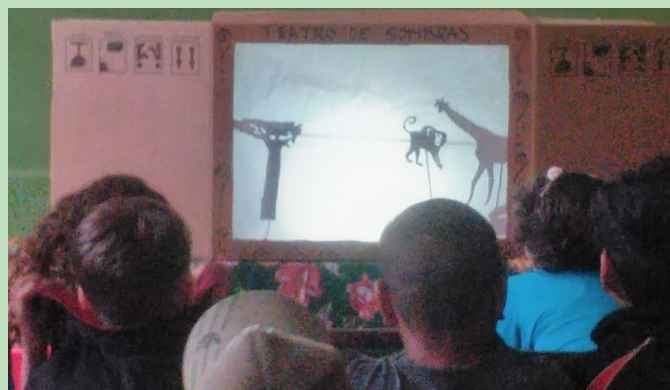
- Apesar das diferenças, somos todos iguais em direitos.

- Mas há quem tente desrespeitar esses direitos, não é mesmo? Acrescentou o sagui. Vejo como os lagartos são deixados de lado por terem a pele áspera ou o javali por conta de seu cheiro.

- Por isso, seu sagui, temos todos a tarefa preciosa de lutar e proteger os direitos uns dos outros, afinal, para que eu e você possamos ter uma vida digna, que valha a pena ser vivida, os direitos de todos têm de ser garantidos. Nosso bem-estar depende do bem-estar dos que estão ao nosso redor, ninguém pode ser esquecido ou deixado de lado. Ouvei falar, seu sagui, que até mesmo os seres humanos, inspirados na sabedoria da natureza também criaram direitos para si e os escreveram em um documento chamado Declaração Universal dos Direitos Humanos. É tarefa deles também cuidar uns dos outros e de seus direitos.

Já era fim de tarde, o sol já se punha por detrás do capim dourado, o céu ganhava pinceladas de cores mil e os animais já partiam para suas tocas e esconderijos. O sagui seguiu para sua árvore contente e satisfeito, havia compreendido que enquanto seus direitos estivessem garantidos, ele e a natureza estariam protegidos.

(PODHE)



De tal forma, os caminhos a serem seguidos podem ser variados e múltiplos, mas é preciso assegurar que abram espaço para a participação dos estudantes e a contextualização dos direitos abordados, a fim de que falar em direitos humanos seja significativo para os estudantes.

Nesse sentido, outra abordagem metodológica participativa e dialógica que temos empregado para fortalecer a formação e a vivência em direitos é a adoção de jogos colaborativos, os quais tem o potencial de proporcionar a reflexão, a experiência, a interação dos estudantes, sua união para um objetivo comum, bem como a construção de valores como respeito e cooperação.

Como expõem Afonso e Abade (2013), a capacidade de brincar “permite o questionamento, a desconstrução de sentidos cristalizados e a invenção de novos sentidos diante da realidade social já simbolizada através das mais diferentes formas (p.38)”, o que é fundamental no interior de uma educação em direitos humanos, especialmente na superação de discriminações e violências diversas.

Pensando nisso, desenvolvemos a **COPA DOS DIREITOS HUMANOS**, que consistiu em um traba-

lho de vivência e formação com distintas etapas e objetivos, aproveitando o ensejo da Copa do Mundo (de futebol masculino), em 2018. Partimos, primeiramente, da constatação que a quadra, em uma das escolas parceiras, era um espaço bastante querido pelos estudantes. Entretanto, acabava servindo de “moeda de troca” para gerir suas interações, ou seja, a gestão costumava restringir o seu uso diante de alguma ocorrência indisciplinar (sendo que muitos conflitos e violências perpassavam o cotidiano na escola). Ademais, a quadra era um espaço que acabava sendo monopolizado pelos meninos, principalmente nos horários de uso livre (como o intervalo).

Diante de tal contexto, a COPA teve dentre seus objetivos: melhorar as relações interpessoais na escola, mostrando outros caminhos que não a repressão aos estudantes; estimular o vínculo respeitoso, pelo desenvolvimento de valores como solidariedade e cooperação; ampliar o conhecimento sobre os direitos humanos e as situações de violações que ocorrem no Brasil e em outros países; e a promoção da igualdade de gênero.



VÁRIAS ATIVIDADES: COPA DOS DIREITOS HUMANOS

Distintas atividades foram desenvolvidas, como a confecção de álbum de figurinhas; a produção de camisetas das seleções; e partidas de futebol com equipes mistas, pela metodologia do **FUTEBOL CALLEJERO**.

De acordo com o *Movimiento de Futbol Callejero*⁵, a metodologia consiste em mobilizar o futebol e o adapta a fim de alcançar objetivos sociais, de mudança individual e coletiva, englobando a não distinção de sexos durante as partidas (meninas e meninos jogam juntos), o que permite um trabalho potente de vivência e formação em igualdade de gênero, a partir de situações que surgem no próprio processo.

Além disso, as partidas são divididas em três tempos. O primeiro tempo é destinado a definir as regras do jogo de forma coletiva e consensual; o segundo é o período onde ocorre o jogo propriamente dito e; o terceiro onde se dialoga sobre a condução da partida, podendo acarretar mudanças no placar. Ademais, o jogo tem a presença de um mediador, mas há ausência de juiz, sendo que os próprios jogadores auxiliam na condução de todo o processo.

Assim, um dos elementos centrais desta modalidade de futebol é que não são apenas os gols que valem pontos, mas também a forma como os jogadores se relacionam. Somam pontos as equipes que agirem a partir dos valores de solidariedade, respeito e participação, sendo o terceiro tempo destinado a fazer esta ponderação.

Portanto, é uma forma de trabalhar o futebol em seu potencial educativo e de mudança coletiva, visando a construção e a vivência de valores consonantes com os direitos humanos.

Cabe ressaltar, que os estudantes foram divididos, por meio de sorteio, entre quatro seleções participantes da Copa do Mundo na ocasião (Japão, Irã, Senegal e Alemanha), escolhidas previamente pela equipe do PODHE, a fim de contemplar diferenças no respeito aos direitos humanos (como o direito à vida, à igualdade de gênero e direitos sociais), bem como diversidades históricas e culturais.



5. <http://movimientodefutbolcallejero.org/futbol-callejero/metodologia/>



Para as partidas, cada estudante personalizou uma camiseta com a numeração e com a bandeira de sua seleção. E, mantendo o caráter lúdico da atividade, foi completado um álbum de figurinhas com informações sobre os países selecionados e também com fotos dos estudantes.

Cada seleção de estudantes tinha seu próprio álbum com figurinhas adequadas contemplando os participantes do seu time e dos outros (a partir de fotos previamente tiradas na própria escola, com consentimento dos estudantes),

bem como outras figurinhas contendo imagens e curiosidades sobre os países e sobre os direitos abordados.

Adolescentes que não quiseram estar nas fotos tiveram a opção de fazer um desenho que os representasse. Ademais, foi trabalhado nas oficinas a importância de tratar de forma respeitosa todos os retratos.

De tal modo, o álbum serviu de apoio para a realização de oficinas de diálogo e aprofundamento sobre distintos direitos e suas violações, a partir da situação de cada país, bem como foi utilizado com um álbum convencional de Copa do Mundo.



Monitoramento e transformação

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando (...) a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

*Paulo Freire, 1996, p.30
(Pedagogia da Autonomia)*

Como já assinalado, Paulo Freire é um educador essencial para refletirmos e atuarmos para a concretização de uma educação em direitos humanos. Na citação acima, por exemplo, ele nos faz pensar sobre a importância de identificarmos as violações de direitos existentes, não para nos conformar a elas, mas para agirmos no sentido de transformá-las. Ou seja, nos alerta sobre a necessidade de olharmos o mundo como possibilidade e não como determinação.

De tal modo, os ensinamos do educador se coadunam diretamente com a perspectiva dos Observatórios em Direitos Humanos por nós adotada, inclusive nas etapas de monitoramento e transformação.

Isso porque tais etapas são pensadas e trabalhadas de forma interligada, unindo a ne-

cessidade de constatação, por meio do monitoramento de direitos e suas violações, às possibilidades de mudança.

Assim, distintas atividades são desenvolvidas a fim de estimular os estudantes a: identificar as problemáticas que os afetam cotidianamente, no interior das escolas e nas suas comunidades; refletir sobre estas problemáticas na perspectiva de violação de direitos; sistematizar e divulgar os dados e reflexões realizadas, por meio de distintas linguagens; bem como planejar e executar ações para a superação de tais violações.

De início, para introduzir a importância do monitoramento e mostrar aos estudantes distintas formas de observar o mundo, adotamos como atividade uma sensibilização por meio dos sentidos. Trata-se de uma proposta lúdica que objetiva auxiliá-los a perceber que conhecemos e participamos do mundo a partir dos distintos sentidos. Exploramos assim a importância não apenas da visão, mas da escuta, dos cheiros, dos sabores (inclusive das memórias afetivas que nos trazem) e das sensações pelo toque.

Essa sensibilização é essencial porque identificar violações de direitos envolve todas estas sensações e seus impactos no que sentimos, no que pensamos, bem como na nossa mobilização ou não para agir e superá-las.

No ensino fundamental II complementamos a atividade com o curta-metragem espanhol **As cores das flores** e uma contação de história com base no filme, por meio do teatro de objetos.

O curta mostra o desafio de um menino com deficiência visual em fazer uma redação sobre as cores das flores e sua forma criativa e poética de mobilizar outros sentidos para conhecer o mundo na ausência da visão. Filme, portanto, igualmente importante para

questionarmos nossas práticas educativas e estruturas existentes para a promoção da inclusão no ambiente educativo.

O teatro de objetos é uma vertente do teatro de animação, valendo-se “de objetos prontos, no lugar de bonecos, deslocando-os da sua função e conferindo-lhes novos significados” (Vargas, 2018, p.33). É um teatro que rememora lembranças pessoais ao utilizar objetos que estão presentes no nosso cotidiano (Vargas, 2018). Assim um pregador pode virar um menino ou uma chaleira uma locomotiva.

Soma-se ainda, como possibilidade para compor esta sensibilização, o poema **Sou guardador de rebanhos**, de Fernando Pessoa, o qual também remete à relevância das distintas sensações no conhecimento do mundo:

*Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz*

Fernando Pessoa
(Sou guardador de rebanhos)



Seguindo o percurso do monitoramento, uma das metodologias que temos mobilizado é o **MAPEAMENTO AFETIVO**. Tal metodologia pretende estimular a memória, a reflexão e a construção de conhecimentos dos estudantes em relação aos territórios de pertencimento (como a escola e o bairro), bem como incentivar possibilidades de transformação.

Os mapas afetivos podem ser entendidos como uma cartografia viva construída por sujeitos que coabitam os mesmos espaços com suas experiências, histórias, perspectivas e afetos. Espaços que podem ser transformados, a partir deste mapeamento, em espaços de atuação coletiva.

Por meio dos mapas, incentivamos os estudantes a olharem de outra forma para os caminhos e lugares pelos quais passam cotidianamente, utilizando os distintos sentidos (como trabalhado na atividade de sensibilização).

É um convite a “desautomatizarem seus olhares cotidianos e revelar potenciais escondidos em territórios familiares” (Programa Educação e Território, 2016).

Assim, é possível observar o cheiro de um lugar, os sons que lhe são característicos, as texturas das plantas no caminho, as cores que predominam, enfim, um universo de possibilidades para ser explorado na vivência dos espaços.

Por meio dos mapas é possível ainda identificar os sentimentos dos estudantes em relação aos lugares; as potencialidades e os aspectos positivos que observam; as histórias, as memórias e os saberes daqueles que compartilham estes mesmos espaços; as relações que são ali construídas (e os afetos que permeiam estas relações); os problemas que vivenciam; as violações de direitos que precisam ser superadas. Assim, os mapas convidam seus participantes a observarem os espaços e senti-los a partir de suas perspectivas, mas também conhecer outras pessoas, fazer perguntas, descobrir suas histórias, seus interesses.

Para a sistematização e representação de todas essas informações, histórias e afetos são construídos mapas físicos, que podem ter diferentes formatos e serem realizados de maneira individual ou compartilhada. Em nossas atividades, temos incentivado a construção coletiva dos mapas pelos estudantes, a fim de fortalecer o diálogo e as trocas entre eles.

É possível destacar, nesta construção, que a própria representação gráfica livre dos espaços já pode dizer muito sobre como os estudantes os percebem, indicando preferências, silêncios, escolhas, resistências.

Conforme Ana Paula do Val, os mapas afetivos permitem construir outras narrativas sobre os territórios, narrativas contra-hegemônicas, que questionam as relações de poder, possibilitando que os sujeitos se coloquem no mapa, falem sobre suas vidas, sobre suas dores, sobre as violências sofridas, sobre seus amores,

seus sonhos, seus saberes e culturas (Programa Itaú Social, s.d.).

De tal modo, é uma metodologia participativa e dialógica que se baseia nas vivências, demandas e problemas específicos de seus participantes, os fazendo refletir sobre situações que os tocam profundamente.

O mapeamento afetivo favorece, assim, o protagonismo e o pertencimento dos alunos, o trabalho colaborativo, as relações de confiança, o cultivo de sonhos individuais e coletivos, sendo um importante passo no interior das ações de monitoramento de direitos (e suas violações) e na proposição e construção de caminhos para transformação.

Com o intuito de aprofundar as problemáticas que os afetam, os estudantes também realizam enquetes e entrevistas, ampliando o universo de vozes consideradas. Neste sentido, há toda uma preparação anterior a fim de construir conjuntamente as questões que irão orientar o trabalho, definir os entrevistados ou sujeitos que irão responder as enquetes, assim como orientar os alunos sobre a importância da escuta atenta e respeitosa.





Um material educativo importante que temos utilizado, para estimular os adolescentes e jovens na realização do monitoramento, são vídeos produzidos pelo Énois Laboratório de Jornalismo. O laboratório se dedica a impulsionar a diversidade, a representatividade e inclusão no jornalismo, produzindo conteúdos que fortalecem um olhar a partir das comunidades locais e seus atores. São vídeos breves que partem do que é um monitoramento (ou, nas palavras da agência, do que é hackear um local) para ideais de como agir em busca de solucionar os problemas identificados.

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhkWZx0gxkbhmRvhfBh4kucz2L3xD8-5D>



Após o levantamento destas diferentes vozes e do aprofundamento das temáticas, é o momento de organizar o material, refletir sobre ele e promover formas para sua divulgação. Neste ponto do monitoramento, o PODHE tem realizado o desenvolvimento de um trabalho educomunicativo, por meio do qual diferentes mídias e tecnologias são mobilizadas para favorecer: o fortalecimento dos espaços comunicativos nas escolas; a expressividade e participação dos estudantes; assim como os interesses coletivos e a defesa de direitos (Soares, 2000; Lago e Viana, 2015).

Nesse sentido, é possível destacar a elaboração de um jornal escolar e da produção de *podcasts*, pelos estudantes do ensino médio, a partir de conteúdos identificados nas etapas anteriores.

O jornal, por exemplo, em suas duas edições, contou com a cobertura jornalística de um evento cultural na escola, assim como abordou problemáticas pertinentes ao cotidiano escolar, como o excesso de grades, a qualidade da merenda e o estigma que recaía sobre os estudantes que se alimentavam dela, a ausência de quadra esportiva (que estava fechada há anos, pela necessidade de re-



Conheça os *podcasts* produzidos pelos estudantes :

<https://open.spotify.com/show/0w3vRSZ2marQGxf07dL8rR>

<https://soundcloud.com/search?q=podhe.nev>

forma) e o direito à acessibilidade e à uma educação inclusiva.

Já os *podcasts* se dedicaram a desenvolver temáticas, igualmente definidas pelos estudantes, versando sobre saídas pedagógicas, saúde mental, verba escolar, participação estudantil, consumo de drogas e mudanças na escola. O resultado final foi disponibilizado nas plataformas digitais Spotify e SoundCloud, com o perfil podhe.nev, visando a disseminação do material.

É importante destacar que foi realizado um processo de acompanhamento e formação da equipe do PODHE junto aos alunos para a produção destes materiais, auxiliando na produção de roteiros, condução de entrevistas, aprofundamento das temáticas, redação de textos e revisão, seleção de trilha sonora, gravação, edição do material, entre outros.

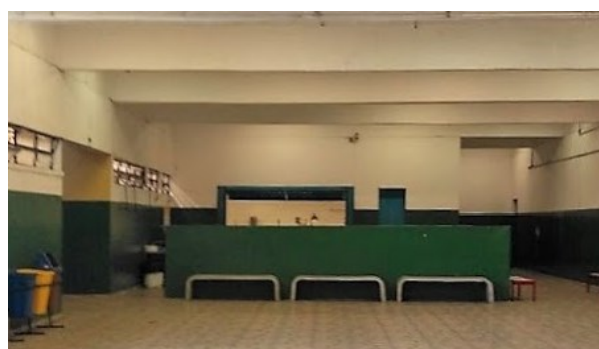
Após o processo de monitoramento, com levantamento e disseminação das problemáticas, as oficinas do PODHE são dedicadas a ações de transformação, por meio da mobilização dos membros escolares, enquanto sujeitos ativos na proposição e responsabilização pelos seus espaços de vivência e pertencimento.

Dentre as ações colaborativas realizadas (envolvendo estudantes do ensino fundamental e médio, profissionais, equipe do PODHE e parceiros), é possível destacar a reforma do refeitório de uma das escolas, com base na problemática de pouca valorização da merenda; assim como uma ação de bordado nas grades escolares, evidenciando a questão da segurança nas escolas, seu fechamento em relação ao entorno e o efeito do excesso de grades sobre o sentimento dos alunos em relação à escola.

No que se refere à ação no refeitório, pro-

curou-se trabalhar a merenda como uma conquista ao direito à alimentação, sendo de fundamental importância para a permanência e desenvolvimento dos estudantes.

Assim, com a transformação física do refeitório, inclusive por meio de pintura das paredes, mesas e bancos, grafiteagem do espaço e melhora da iluminação, objetivou-se criar um clima mais acolhedor; valorizando não só o espaço, mas as cozinheiras da escola e seu trabalho; reafirmando a merenda como um direito; quebrando o estigma sobre aqueles que comiam a merenda; desmistificando ideias sobre a baixa qualidade da merenda; incentivando outros estudantes a usufru-



írem deste direito; assim como fortalecendo a participação e o sentimento de pertencimento escolar.

A ação nas grades escolares consistiu em uma intervenção artística de questionamento a um ambiente escolar cerceado de grades, causando nos estudantes a sensação de estarem “presos”.

Diante desta situação, foram feitas atividades de discussão sobre o que as grades e muros têm representado em nossas sociedades, os seus efeitos na sensação de “segurança/insegurança” e as possibilidades de criarmos espaços onde estas grades não sejam necessárias, inclusive apresentando exemplos de escolas que derrubaram suas grades e muros.

Com a impossibilidade desta derrubada, embora tenha sido identificada uma preocupação paulatina da gestão escolar em diminuir sua proporção, tal intervenção artística foi pensada e planejada como forma de ressignificar as grades, por meio do bordado de frases críticas e poéticas, em parceria com o **Coletivo Meiofio**.

As frases foram escolhidas previamente pelos estudantes, as quais foram bordadas nas grades de entrada e pátio da escola.

O Coletivo Meiofio é um grupo interdisciplinar de intervenção urbana que busca, através da criação artística coletiva com a utilização de fios, acolher e ligar pessoas, suas histórias e memórias, bem como construir outras vivências nos espaços públicos, estimulando o pertencimento e cuidado em relação a estes espaços.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora. **Guia para estudantes: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!** Rio de Janeiro: FLACSO—Brasil, BID, 2018.

ADORNO, Sérgio. História e Desventura: O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos**, n.89, p.5-20, mar. 2010.

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania**. (Série Cadernos da Diversidade). Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do **Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18 de fev. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n.19, p.20-28, abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos. Alguns passos no caminho de uma outra educação. *In: Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka/ Instituto Alana, 2019, p.18-27. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2019/04/CRIATIVIDADE_mudar_a_educacao.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: D.O.U., 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. de 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 13(37), 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de F. M.; MACIEL, Andréa G. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v.36, n.1, 2013, p. 59-66.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPRECCI, Andressa; CARVALHO, Tatiana Garcia Luz de; BLOTTA, Vitor. Licenciatura em Educomunicação navegando por novos horizontes: relato de experiência extramuros com cidadania digital. *In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; PRANDINI, Paola Diniz (Org.). Educomunicação, transformação social e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação, 2020, p.273-287. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/25/19/731-1>. Acesso em: 09 ago. 2022.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAGO, Claudia; VIANA, Claudemir Edson (org.). **Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos**. São Paulo: ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015.

MAGENDZO, Abraham. Conversando en torno a la educación en derechos humanos desde una mirada controversial y dilemática. In: Kandell, Victoria; Manchini, Néstor; Pehnosh, Matías (org.). **Educación en derechos humanos en América Latina: construyendo perspectivas y trayectorias**. Remedios de Escalada : De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2017, p.33-37. Disponível em: <https://ddhh.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/EducacionenDerechosHumanos-Final-con-tapa.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte**. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2002.

MOURA, Abdalaziz de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Serta. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.) **Protagonismo: a potência da ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017, p.22-30. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF-Protagonismo-PORTUGUES-comISBN.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

PALMA, Daniela. **Oficinas de imaginação e escrita para a educação em direitos humanos**. Campinas, SP: Ed. do Autor, 2019.

PROGRAMA EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Mapeamento Afetivo: como transformar o espaço público em uma comunidade**, 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/metodologias/mapeamento-afetivo-como-transformar-o-espacos-publico-em-comunidade/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PROGRAMA ITAÚ SOCIAL. **Cartografias afetivas: mapas em movimento**. Disponível em: <https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br/noticia/cartografias-afetivas-mapas-em-movimento/#:~:text=A%20cartografia%20afetiva%20%C3%A9%20um,e%20redes%20e%20a%20questionar>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RUOTTI, Caren; SILVA, Inessa; TABARINO, Helena Cacciacarro. Encontros entre arte-educação e educação em direitos humanos: cultivando caminhos para uma vivência humanizadora. **Revista Debates Insubmissos**. . Educação em Direitos Humanos: fundamentos, experiências e perspectivas contemporâneas. Número especial, v.5, n.7, 2022, p. 178-216.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. e MARTINS, Bruno Sena. O pluriverso dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.13-36, 2019.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In*: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.) **Protagonismo: a potência da ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017, p.14-21. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF-Protagonismo-PORTUGUES-comISBN.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, (19), 2000, p.12-24.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **CADERNOS Cedex**, ano XXI, n.69, v.53, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. **35ª Reunião Anual da Anped**, GT24 - Educação e Arte, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. *In*: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação**. Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, p.145-165, 2005.

VARGAS, S. O Teatro de Objetos: história, ideais e reflexões. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 07, 2018, p.27-43. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701072010027>. Acesso em: 24 ago. 2022.



nevsp



nevspvideos

Acesse nosso site nev.prp.usp.br



fflch NEV



PODHE
Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas