

O EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ EM UM CONTEXTO ESCOLAR DE PRECONCEITOS E VIOLÊNCIAS

Pollyana Lúcia Mangabeira ¹
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes ²

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a construção de ações educativas comprometidas com a Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), as quais foram suscitadas em consequência de um contexto escolar de falas e atitudes preconceituosas, assim como de violências física e verbal. A partir desse delineamento, buscou-se compreender como as múltiplas dimensões do educar em Direitos Humanos (DH) poderiam contribuir para a construção de uma cultura de paz e de reconhecimento e valorização das diferenças, em uma turma na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, da rede pública, no estado do Rio Grande do Norte. O objetivo é propor práticas, na perspectiva da EDH e da Educação intercultural crítica, que busquem transformar as experiências de preconceitos e de violências em uma cultura de paz e de reconhecimento e valorização das diferenças. Com essa intenção, desenvolvemos um projeto pedagógico fundamentado na metodologia do “Projeto de Educação para a Convivência” Ortega e Del Rey (2002). Ainda, a partir de revisões bibliográficas, fundamentamos nossas análises em autoras(es) como Freire (2021) e Magendzo (2008) em EDH; Walsh (2005; 2010) em interculturalidade crítica; Candau (2008) em interculturalidade e EDH; Chauí (2006) em DH e educação; e Ortega e Del Rey (2002) em cultura da paz, prevenção da violência e projeto de Educação para a convivência. As atividades realizadas e os enunciados das crianças desvelaram que as formas de interação, acima citadas, faziam parte de seus contextos na comunidade em que vivem e, sem uma problematização intencional, estavam naturalizadas em suas relações com o outro. Conclui-se que a EDH é um ato permanente de promoção de consciência, de resistência, e, dentre outros, de intercâmbio com as diferenças na busca por equidade social. Esse conjunto de atitudes deve confluir para mudanças de mentalidades e transformações de práticas, compreendendo a Educação, por sua função social, como instituto também responsável por esse debate.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Interculturalidade crítica, Reconhecimento e Valorização das diferenças.

INTRODUÇÃO

As reflexões e as ações acerca dos Direitos Humanos têm envoltas situações conflituosas de desvalorização das diferenças, que materializam-se na cultura do preconceito em suas mais diversas e lamentáveis manifestações. No cerne dessa

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, polyana.ana@hotmail.com;

² Professor orientador, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, gpfe.ufrn@gmail.com.



discussão, estão os reflexos do processo de colonização europeia, com a imposição de sua cultura como a única válida, excluindo os saberes, a história e a cultura dos povos indígenas e dos povos africanos, em um contexto de apagamento cultural e social. A instituição escolar é um locus que compõe duas faces dessa percepção: de um lado, verifica-se as atitudes de não reconhecimento da cultura do outro, depreciando-a; de outro lado, tem-se a função social de uma Educação com base nos DH e na interculturalidade crítica (Walsh, 2010), as quais constroem um ambiente de diálogo entre as diferenças, sem majorar ou reduzir uma cultura em detrimento da outra. E, também, sem propor uma mera relação de tolerância, mas de simetria e de intercâmbio valorativo.

Com essa perspectiva, o estudo sensibilizou-se por buscar compreender as tensões envolvidas nas relações de preconceitos e de violências física e verbal entre as crianças participantes, refletindo-as na concepção de uma EDH e intercultural crítica para propor ações intencionais na construção de relações baseadas em uma cultura de paz e de reconhecimento e valorização das diferenças.

O estudo justifica-se pela defesa de que as práticas educativas devem ser pensadas e problematizadas a partir das especificidades das(os) estudantes, reafirmando a ideia de Paulo Freire (2021) sobre a necessidade das pessoas educandas adquirirem consciência crítica de suas realidades e das possibilidades de transformá-las. Esse debate não se reduz quando o trabalho é realizado com crianças, sobretudo quando tem-se a compreensão da participação dessas crianças no movimento de internalização e de ação cultural. Assim, o objetivo principal é propor práticas, na perspectiva da EDH e da Educação intercultural crítica, que busquem a transformação social das experiências de preconceitos e de desvalorização das diferenças.

METODOLOGIA

Conforme seu objetivo, a pesquisa concentrou-se na abordagem do “Projeto de Educação para Convivência”, organizado em cinco fases por Ortega e Del Rey (2002). Além disso, foram realizadas revisões de literatura que contribuíram com as análises deste trabalho, fundamentando-se em autoras(es) como Freire (2021) e Magendzo (2008) em EDH; Walsh (2005; 2010) em interculturalidade crítica; Candau (2008) em interculturalidade e EDH; Chaui (2006) em DH e educação; e Ortega e Del Rey (2002) em cultura da paz, prevenção da violência e projeto de Educação para a convivência.



O estudo investigativo e de mediação, que fundamentou-se na proposta de Ortega e Del Rey (2002, p. 52), iniciou a primeira fase com a “análise do contexto e avaliação prévia das necessidades” - que tomou como base a percepção de que as interações sociais entre as crianças participantes, eram tecidas por significativas falas e ações de preconceitos e de violências física e verbal. Por exemplo, no momento da roda inicial, os meninos não queriam sentar-se perto das meninas; durante as atividades, os meninos não aceitavam nada que tivesse a cor rosa; havia uma divisão, imposta pela maioria das crianças, sobre o que as meninas podiam, ou não, fazer; apesar da maioria das crianças serem pretas ou pardas, as ações de desrespeito sobre o cabelo cacheado ou sobre a cor da pele eram constantes. Além disso, quando alguma criança não aceitava “as regras” acima, sofria com xingamentos e/ou conflitos físicos. Diante disso, as observações de todo o cotidiano escolar passaram a ser intencionais.

Como forma de pensar a especificidade em pauta, seguimos para a segunda fase que estabelece a compreensão da situação e a priorização da mediação. O entendimento de que o preconceito de gênero e de cor, assim como a desvalorização das características próprias, eram base das ações de violência, foi importante para o desenvolvimento do Projeto “Identidade, Reconhecimento e Valorização das Diferenças”.

Essa percepção ajudou-nos na terceira fase, que foi o planejamento das ações posteriores. O Projeto foi planejado e realizado com base nos eixos: gestão democrática de convivência, trabalho em grupo e Educação em sentimentos. Neste estudo, iremos compartilhar a sequência didática inicial que envolveu experiências a partir da história da cidade, a qual interage com os povos indígenas e povos quilombolas.

Na sequência, as atividades que compõem a quarta fase foram desenvolvidas. Inicialmente, fizemos uma pesquisa prévia para compreender o quanto as crianças e as suas famílias conheciam sobre a história da cidade e, conseqüentemente, sobre as comunidades indígena e quilombola, que situa-se no mesmo município. Com as crianças, a atividade ocorreu em uma roda de conversa com perguntas norteadoras; com as famílias, as crianças utilizaram um roteiro para a realização da entrevista e, posteriormente, socializaram-na com a turma. Compondo a experiência, um grupo de brincantes, que tem entre seus membros uma liderança que segue a tradição do seu pai, compartilhou imagens de apresentações e relatou a conexão da manifestação cultural de Boi de Reis com a história da cidade. Convidamos um cordelista local a gravar um vídeo para compartilhar com as crianças o seu trabalho com a literatura de cordel, a



presença expressiva de poemas sobre a cidade, a estrutura da literatura de cordel, enquanto gênero textual, e a declamação de um cordel que contextualiza o surgimento da cidade. As manifestações que narram a origem da cidade, discorre sobre a relação de subalternização entre um fazendeiro e os povos indígenas e os povos quilombolas.

Nesse movimento, propomos outras problematizações sobre os povos em discussão. Utilizamos vídeos, literatura infantil negra e indígena e rodas de conversa, sempre tecendo pontos de encontro com a realidade das crianças. Um exemplo foi a leitura do livro “O Cabelo de Lelê”, que possibilitou um diálogo sobre como os povos africanos chegaram ao Brasil, sobre como a história do “descobrimento” ainda é contada e sobre a percepção de si e do outro por meio de suas características. A quinta fase, que versa sobre a avaliação do processo enquanto reflexão crítica, será apresentada na seção de “Resultados e Discussão”. A fase final, proposta pelas autoras Ortega e Del Rey (2002), refere-se à construção e publicação de um relatório, que substituímos pela elaboração de um portfólio textual e fotográfico.

REFERENCIAL TEÓRICO

As experiências que compõem esta pesquisa estão fundamentadas na Educação em Direitos Humanos na perspectiva da interculturalidade crítica, assumida como ação político-pedagógica que propõe uma reconstrução da sociedade que inferioriza e desumaniza as diferenças (Walsh, 2010). Tecendo essa discussão, Candau (2008, p. 47) afirma que a “[...] diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. É, também, o direito de *ser mais* (Freire, 2021), a partir de seus referenciais, no encontro horizontal com as diferenças.

A EDH é um processo intencional e democrático, que não se esgota em um projeto, em um componente curricular ou em um curso temático; a EDH é uma mediação cotidiana que envolve as pessoas em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão (Freire, 2021). Por isso, “a educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos” (Candau e Sacavino, 2013, p. 65). O professor Abraham K. Magendzo diz que

A educação para os direitos humanos não se oculta do seu meio, pelo contrário, articula-se com ele numa relação mútua, de modo que é



inseparável do seu contexto, mas também o informa, o retroalimenta e sobretudo visa na transformação do contexto. (Magendzo, 2008, p. 7, tradução nossa).

O contexto em que esta pesquisa se insere informa que o reconhecimento de si, a partir de seus aspectos históricos, culturais e sociais, é meio fundamental para deslocar-se do lugar de “natural” e intercambiar com as diferenças como um diferente, valorizando-as como um passo para a transformação social, refletindo, diretamente, na construção de uma cultura de paz. Catherine Walsh defende que

A interculturalidade é inseparável da questão da identidade. Relacionar-se simetricamente com diferentes pessoas, conhecimentos, significados e práticas culturais exige o autoconhecimento de quem se é, das identidades que se formam e que destacam tanto a própria identidade quanto as próprias diferenças (Walsh, 2005, p. 7).

As experiências intencionais que envolvem o educar em DH, na perspectiva da interculturalidade crítica, buscam desenvolver a reflexividade de si, enquanto ser social e político, como possibilidade de pensar o outro simetricamente. E é importante debater que a simetria proposta não confunde-se com o sentido de “igualdade”, mas de superação das assimetrias históricas que posicionam a pessoa branca acima da pessoa preta e o homem acima da mulher, por exemplo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa diagnóstica, verificamos que as crianças e as suas famílias não conheciam a história que deu origem à cidade. Em relação às comunidades indígena e quilombola, apenas uma família tinha conhecimento do povo quilombola e, inclusive, mantém relação através da prática da capoeira. Esse fato possibilitou, em outra sequência didática, uma roda de conversa entre a família e as crianças sobre o surgimento desse quilombo, além de ensinamentos sobre a capoeira como símbolo de resistência e, ainda, realização da sua prática. É importante dizer que essas comunidades ficam a poucos quilômetros de distância, ainda assim, a ideia local perpassa pela visão estereotipada desses povos. Na atividade em que as crianças tiveram contato com a lenda do Boi de Reis - que dá origem à cidade -, através do diálogo com o grupo de brincantes, expuseram que não sabiam o que eram povos indígenas e quilombolas. O desconhecimento que se apresenta é reflexo do apagamento cultural e histórico que os



povos em discussão sofrem desde o período da colonização, conservando-se com a colonialidade e, por conseguinte, com o racismo.

Durante um dos momentos de leitura de literatura indígena, as crianças perguntaram como eram as(os) indígenas que viviam próximas(os) e, quando informamos que iríamos visitar a comunidade durante uma feira cultural, algumas crianças demonstraram medo. A Educação possui lócus distintos, esse fato revela que em nenhum de seus espaços as crianças participantes tiveram contato com esse tema, nem mesmo na escola. Vera Candau diz que a

Consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença [...] se façam cada vez mais presentes. (Candau, 2008, p. 15).

Em concordância com Candau (2008) e conscientes da necessidade de ampliar as problematizações acerca da discussão em pauta, na leitura do livro “O Cabelo de Lelê”, inserimos a conversa sobre como os povos africanos chegaram ao Brasil, informando-os que os povos indígenas já viviam aqui, mas que existem alguns livros que contam outra versão, a de que o país foi “descoberto” por Pedro Álvares Cabral. As crianças fizeram comentários entre si, e chegaram à conclusão de que não houve descoberta, pois os indígenas já estavam no país. Dias depois, uma criança falou para outra: “aquele bonitinho de Pedro Álvares Cabral mentiu”. Em outro momento, uma mãe relatou que a criança havia discutido com o irmão, pois o mesmo insistia em afirmar que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses. Essas circunstâncias podem ser refletidas quando Marilena Chaui diz que “a formação da e para a cidadania toma o exercício do pensamento como um direito porque é ele que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído [...]” (Chauí, 2006, p. 14). Os enunciados das crianças coadunam com o pensamento da autora.

Além dessa construção, as crianças ampliaram a experiência através do debate que fizeram sobre seus cabelos e das(os) colegas. No então momento, muitas crianças demonstraram sentir incômodo com as características de seus cabelos crespos ou cacheados. Uma delas relatou que a família estava aguardando que ela crescesse um pouco mais para alisar seus cabelos, pois “pareciam um fuá”, nas palavras reproduzidas pela criança. Esse discurso remete ao preconceito que está enraizado na sociedade e diz



respeito à história, à cultura e às características dos povos pretos. O que a criança escuta sobre si, fecunda em baixa autoestima e em preservação do racismo, pois, além de oprimidas, repetem as dolorosas falas com suas e seus colegas. Em meio à discussão, foram convidadas a se olharem no espelho, a olharem para as(os) colegas e a fazerem relação com o livro lido. Perceberam que, apesar das diferentes estruturas, todas as crianças possuem cabelos crespos ou cacheados. De forma espontânea, começaram a fazer o mesmo coque que a personagem Lelê utiliza nas ilustrações.

O tema “cabelo” fez parte de outra sequência didática, através da leitura do livro “Meu Crespo é de Rainha”, de bell hooks. Durante essa vivência, percebemos que algumas crianças passaram a usar mais os cabelos soltos. Essas vivências estão inseridas em um contexto mais amplo, que é o Projeto anual, no seu decorrer, o trabalho sobre o reconhecimento das diferenças propiciou o desenvolvimento de uma cultura de respeito dos meninos em relação às meninas. Como exemplo, podemos citar a participação das meninas nos jogos de futebol e a utilização de tintas e outros materiais de cor rosa pelos meninos. O respeito à(ao) outra(o) e aos seus referenciais são conscientes importantes de uma convivência que, mesmo com divergências, preza pelas soluções pacíficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate acerca da EDH encontra-se, frequentemente, com a fundamentação filosófica eurocêntrica, que reproduz a ideia de igualdade e de universalidade de DH. Essa perspectiva desconsidera os aspectos políticos, sociais, históricos e culturais que permeiam as diferenças; e não problematiza as estruturas de desigualdades. Além disso, o pensamento de que os DH são universais e aplicáveis a todas as pessoas contribui para manter a imposição de uma hegemonia cultural, como ocorre desde o processo de colonização.

Contrapondo-se a essa concepção, a interculturalidade crítica forneceu argumentos imprescindíveis para o planejamento e para a realização das atividades pedagógicas, as quais tencionaram as realidades das crianças, propondo um pensamento de si no intercâmbio com o outro. Esse movimento se produz como ato de resistência no enfrentamento ao histórico apagamento de saberes e de culturas de povos colocados às margens do pensamento europeu. É, ainda, uma ação política de refletir o meio e de construir a transformação social necessária, na qual estão inseridos o reconhecimento e



a valorização das diferenças como fomentadores de uma cultura de paz. A efetividade do educar em Direitos Humanos, sobretudo com a compreensão de que a realidade conduz os debates, depende da concepção de DH, logo de qual fundamentação filosófica os conduz.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. cap. 1, p. 13-37.

CANDAU, Vera; SACAIVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, [s. l.], v. 36, ed. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos e Educação Congresso sobre Direitos Humanos**. Brasília, p. 1-14, 30 ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 256 p. ISBN 978-85-7753-418-0

MAGENDZO, Abraham. Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. In: MAGENDZO, Abraham et al. **Pensamiento e Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago de Chile: [s. n.], 2008. p. 4-25.

Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2002). **Estratégias educativas para a prevenção da violência** (Ozório, J., Trad.). Brasília: Unesco/UCB.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. TAPIA, L. **Construyendo Interculturalidade Crítica**. Instituto Internacional de Integración Del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

