

Francisca Rodrigues Pini | Juliana Marzola | Mariana Rocha Bensadon

ORGANIZADORAS



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

construída com as vozes das
crianças, adolescentes e jovens





EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

construída com as vozes das crianças, adolescentes e jovens

São Paulo, janeiro de 2022



Unifesp | Campus Baixada Santista

Reitor da Unifesp | Prof. Dr. Nelson Sass

Vice-Reitora | Profª Drª Raiane Patrícia Severino Assumpção

Pró-Reitora de Extensão e Cultura | Profª Drª Taiza Stumpp Teixeira

Pró-Reitora Adjunta | Profª Drª Fabiana Schleumer

Direção do Campus Baixada Santista | Prof. Dr. Odair Aguiar Júnior

Vice-Diretor do Campus Baixada Santista | Prof. Dr. Gustavo Fernandes Camargo Fonseca

Diretoria do Instituto de Saúde e Sociedade (ISS)

Diretor | Prof. Dr. Fernando Sfair Kinker

Vice-Diretora | Profª. Drª. Gláucia de Castro-Champion

Departamento Saúde, Educação e Sociedade

Chefe de Departamento | Profª Drª Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Vice-Chefe | Profª Drª Andrea Perosa Saig Jurdi

Câmara de Extensão e Cultura – CAEC/ISS | Marcella dos Santos Oliveira e Profª Drª Joana das Flores Duarte

Coordenação do Curso de Graduação em Serviço Social | Profª Drª. Luciana Melo Cavalcante e Profª Drª. Tania Godoi Diniz

Coordenação do Curso de Pós- Graduação Serviço Social e Políticas Sociais | Profª Drª. Maria Liduina de Oliveira Silva e Profª Drª. Renata Gonçalves

Grupo de estudo pesquisa e extensão sobre crianças, adolescentes e famílias – GCAF

Profª Drª. Maria Liduina de Oliveira Silva,
Profª Drª. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e
Prof Dr. Marcelo Domingues Roman

Coordenadora do Projeto de Extensão 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos' | Profª Drª. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

Parcerias com o projeto de extensão

E.E. Alfredo Reis Viegas

Adolescentes | Rillary Oliveira Caires, Joana Karolina Souza de Oliveira, Ana Luiza Bassedom Thereza, Vitor Valentim Dias Pereira, Daniella Carolinne Silva dos Santos, Graziela Lavor Ramos Oliveira, Isabeli dos Santos, Renan Nascimento da Paz, Luísa Alves Carneiro Rodrigues, Isaine Oliveira, Yohan Sam

Professoras/es | Damiane Petrucci e Jorge Alves

Diretora | Daniela Beato

Extensionistas | Ketelin da Siva Maciel e João Aparecido da Cruz

E.E. Zulmira

Crianças/Adolescentes | Mateus Ribeiro Novaes, Isabelly Vitória Franco Pereira, Kelly de Braga Cruz

Extensionistas | Cristina Cecilia Recchi, Fernanda Rafaela Pinheiro Morais, Maria Luisa Souza Bezerra, Mariana Rocha Bensadon

E.E. Yolanda Conte

Adolescentes | Mikelly Vitória Campos Ferreira e Gabrielly Alves Serra

Professora | Ana Carolina Sales Pacheco
Extensionistas | Pedro Nakasone, Marcelle Setsuko, Juliana Paixão Rodrigues Silva

Projeto Tia Egle

Crianças/Adolescentes | Nickolas Henrique Costa, Emilly Ribeiro Tinoco, Kamilly Rabello, Isabella Balbina Lopes, Larissa Sousa Ferreira, Luany De Sousa Ferreira, Hilda Lucas Neta, Caio Vinicius Silva dos Anjos, Victor Hugo Gonçalves Nascimento, Pyetra Orsi, Millena Gomes, Luiz Henrique Mercês

Educadoras do Projeto | Thayná Prado e Thatiana Nascimento

Extensionistas da Unifesp | Juliana O. Marzola dos Santos, Kalieel Nunes

CCA Arte na Rua

Crianças/Adolescentes | Victor Luiz Cardoso de Miranda, Isabelly Vitoria Cardoso de Miranda, Deverson Messias dos Santos, Eduardo Henrique Ferreira Conceição, Marcos Henrique Ribeiro, Henrique Oliveira, Gabriel Felix Branco, Davi do Nascimento, Danielly Teixeira Santana, Douglas Oliveira Silva, Ana Carolina Araujo, Thiago Santiago Alves, Nathaly Eduarda Silva Gomes, Matheus Borges Cavalcante, Gabrielly Borges dos Santos, Rayssa de Souza Carvalho, Lauany Bernado Santana, Laiane Bianca da Silva Jonata Marinho de Lima

Educadoras | Fabiano Paiva, Caroline Peixoto

Extensionistas | David Soares Santos de Jesus, Larissa de Brito Gomes Santos, Mateus Silva Oliveira, Vitória Marconi Padiál

CCA Elisa Maria

Crianças | Ana Carolina Santos Ferreira, Ana clara Ferreira Gois, Ana Karoline Souza, Arthur Lopes Almeida, Dayla Santos, Emanuely Reis Ferreira, Flavia dos Santos Duraque Sousa, João Matheus Domingues, Katariny Abreu Alkimim, Lara Santos Silva, Maria Eduarda Martins, Maria Rita lages do Nascimento, Naélida Gontijo da Silva, Natacha Vitória, Thiffany de Souza

Educadoras | Janieli da Silva Aguiar e Elisabete Gonçalves de Almeida

Extensionistas | Bianca Marangoni Devitte, Gabriele Ribeiro da Silva, Marcelle Setsuko Ferreira



Produção Preta

Crianças/Adolescentes | Iris Santos Ferraz, Maria Luiza Gomes Coninck, Vinicius Borges da Silva, Murilo Mariano Pontes, Kevin Da Silva Rocha, Yago de Jesus Florêncio

Educador | Renato Azevedo

Extensionistas | Ana Carolina Campanatti, Marie Maya Vanwalleghem, Edilene Souza da Silva, Juliana Fracaro da Silva

Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

Patrono | Paulo Freire

Presidente de Honra | Moacir Gadotti

Diretores Pedagógicos | Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha

Diretora de Comunicação | Janaina M. Abreu

Publicação

Organização | Francisca Rodrigues Pini, Juliana Marzola e Mariana Rocha Bensadon

Coordenação Gráfico-Editorial | Janaina M. Abreu

Revisão e Preparação de originais | Lina Rosa

Capa, Projeto Gráfico, Ilustrações e Diagramação | Marcela Weigert

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em direitos humanos construída com as vozes das crianças, adolescentes e jovens [livro eletrônico] / Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, Juliana Marzola, Mariana Rocha Bensadon, organizadoras. São Paulo, SP : Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2022. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87735-04-7

1. Direitos humanos Brasil 2. Educação em direitos humanos I. Pini, Francisca Rodrigues de Oliveira. II. Marzola, Juliana. III. Bensadon, Mariana Rocha.

22-97811

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação em direitos humanos 370.115
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Apresentação



Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF), constituído em 2019, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (PPGSSPS), e ao curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Campus Baixada Santista, por meio do Projeto de Extensão **“Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos”** apresenta o e-book do primeiro percurso educativo, vivenciado no período de janeiro a setembro de 2021. Nele estarão refletidas as concepções que fundamentam o projeto e os significativos relatos das experiências sistematizadas pelas/os extensionistas em diálogo com os sujeitos do processo.

Neste ano, em que comemoramos o **Centenário de Paulo Freire**, realizar este projeto de extensão como dimensão da formação dos/das estudantes de diferentes cursos da área da saúde, como o serviço social, psicologia, terapia ocupacional e educação física foi afirmar o quanto a teoria do conhecimento do educador Paulo Freire é atual e necessária para a práxis profissional, por proporcionar densas análises da realidade, mas, sobretudo, por possibilitar e instigar a construção de ações coletivas que caminhem na direção da educação emancipadora.

O fio condutor do projeto de extensão é a educação em direitos humanos em diálogo com o debate dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), com o objetivo central de promover a transversalidade da promoção dos direitos humanos, por meio das Vozes das crianças e dos adolescentes à sua participação desde a infância, como direito fundamental.

O e-book está estruturado em quatro capítulos, os quais se organizam da seguinte forma: no primeiro capítulo, o professor

Carlos Brandão, nossa referência latino-americana no debate acerca da educação popular nos atualiza sobre esse legado e contribuição para a Universidade brasileira, no que se refere à extensão no campo da formação articulando com as reflexões da obra “extensão e comunicação” de Paulo Freire.

No segundo capítulo, professora Raiane Assumpção e o pesquisador Fabrício Leonardi apresentam o diálogo reflexivo da educação em direitos humanos com os princípios formulados pela teoria do conhecimento de Paulo Freire.

No capítulo três, a professora Márcia Eurico, o professor Marcelo Roman e as extensionistas Juliana Marzola e Mariana Bensadon trazem o significado da formação com os extensionistas abordando o seu percurso inicial e processual e as exigências no campo científico dessa dimensão.

Por fim, o capítulo quatro expressa a vivência do Projeto **“Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos”** e traz para a extensão Universitária aprendizados e desafios percorridos com os Projetos Tia Egle, CCA Arte na Rua, CCA Elisa Maria, Coletivo Produção Preta e as escolas E.E Yolanda Conte, E.E Zulmira e E.E Alfredo Viegas. O compromisso, a rigorosidade teórico-metodológica e ético-política são constituintes desse percurso, por isso, a imensa admiração por cada extensionista que se debruçou para integrar a esse processo.

Nós, organizadoras desta publicação, esperamos que vocês apreciem as sistematizações construídas a várias mãos.

Santos, 15 de dezembro de 2021.

*Francisca Rodrigues Pini,
Juliana Marzola,
Mariana Rocha Bensadon*
(ORGANIZADORAS)

Sumário

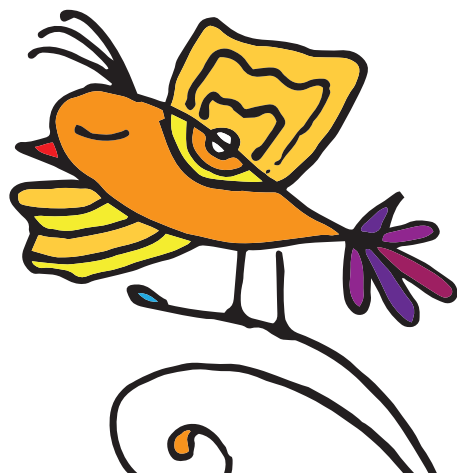


Prefácio Uma extensão guiada pelo **pg. 14**
esperançar Freiriano!

MARIA LIDUINA DE OLIVEIRA SILVA E
EUNICE TERESINHA FAVERO

Introdução Apreensão da realidade por meio **pg. 19**
da extensão: um contributo à
formação e pesquisa

FRANCISCA RODRIGUES PINI,
JULIANA O. MARZOLA E
MARIANA ROCHA BENSADON



Capítulo

01

**Paulo Freire: a educação,
a cultura e a universidade,
memória de uma história quase
esquecida.**

pg. 25

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Capítulo

02

**A Educação em Direitos
Humanos em uma sociedade
capitalista, patriarcal, racializada
e adultocêntrica: um diálogo
necessário com Paulo Freire**

pg. 50

RAIANE ASSUMPCÃO E

FABRÍCIO GOBETTI LEONARDI

Capítulo

03

**A formação na extensão
universitária como constituinte
do percurso formativo**

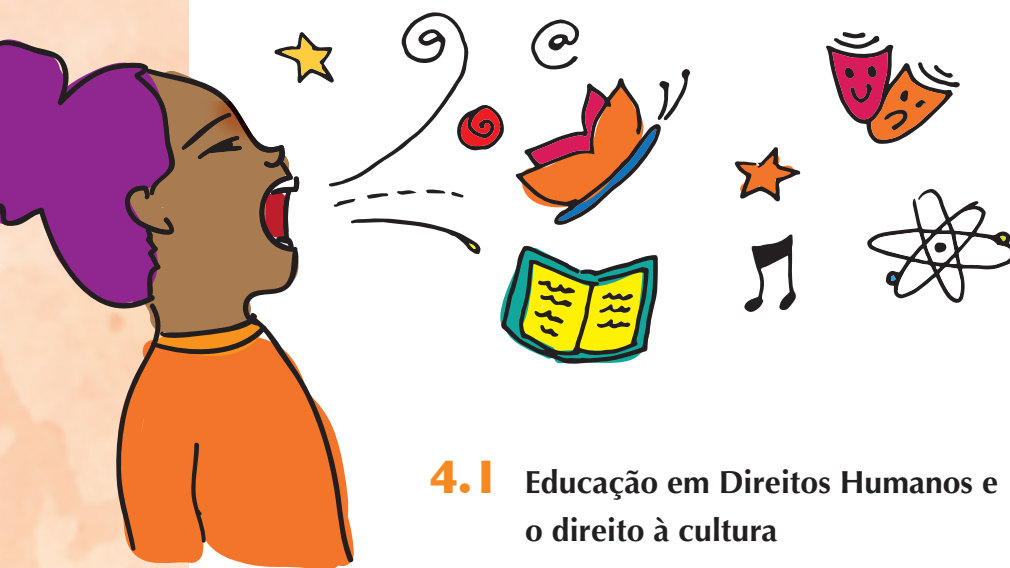
pg.60

MARCIA EURICO, MARCELO ROMAN, JULIANA

MARZOLA E MARIANA ROCHA BENSADON

Capítulo Extensão Universitária: o
04 Projeto Vozes das Crianças,
Adolescentes e Jovens:
educação em direitos humanos

pg. 70



4.1 Educação em Direitos Humanos e o direito à cultura pg. 71

JULIANA O. MARZOLA DOS SANTOS, KALIEL
FERNANDO NUNES, THAYNÁ PRADO E THATIANE
N. DOS SANTOS

4.2 Educação em Direitos Humanos e a diversidade cultural do Brasil pg. 79

DAVID SOARES SANTOS DE JESUS, LARISSA DE
BRITO GOMES SANTOS, MATEUS SILVA OLIVEIRA,
VITÓRIA MARCONI PADIAL, FABIANO PAIVA
DE SOUZA, GISELE DE OLIVEIRA MENDONÇA E
VERÔNICA DANIELA MASCHERONI BATISTA

4.3 Educação em Direitos Humanos e o direito subjetivo à educação pg. 88

PEDRO EGIDIO NAKASONE, JULIANA PAIXÃO
RODRIGUES SILVA, MARCELLE SETSUKO FERREIRA E
ANA CAROLINA SALES PACHECO

4.4 Educação em Direitos Humanos e o direito à educação pg. 99

CRISTINA CECILIA RECCHI, FERNANDA RAFAELA
PINHEIRO MORAIS, MARIA LUISA SOUZA,
BEZERRA E MARIANA ROCHA BENSADON

4.5 Educação em Direitos Humanos e o direito à cultura, esporte e lazer pg. 110

GABRIELE RIBEIRO DA SILVA, MARCELLE SETSUKO
FERREIRA, JANIÉLI DA SILVA AGUIAR E ELIZABETE
GONÇALVES DE ALMEIDA

4.6 Educação em Direitos Humanos: percurso da luta por direitos pg. 120

ANA CAROLINA CAMPANATTI, EDILENE SOUZA DA
SILVA, JULIANA FRACARO DA SILVA E MARIE MAYA
VANWALLEGHEM

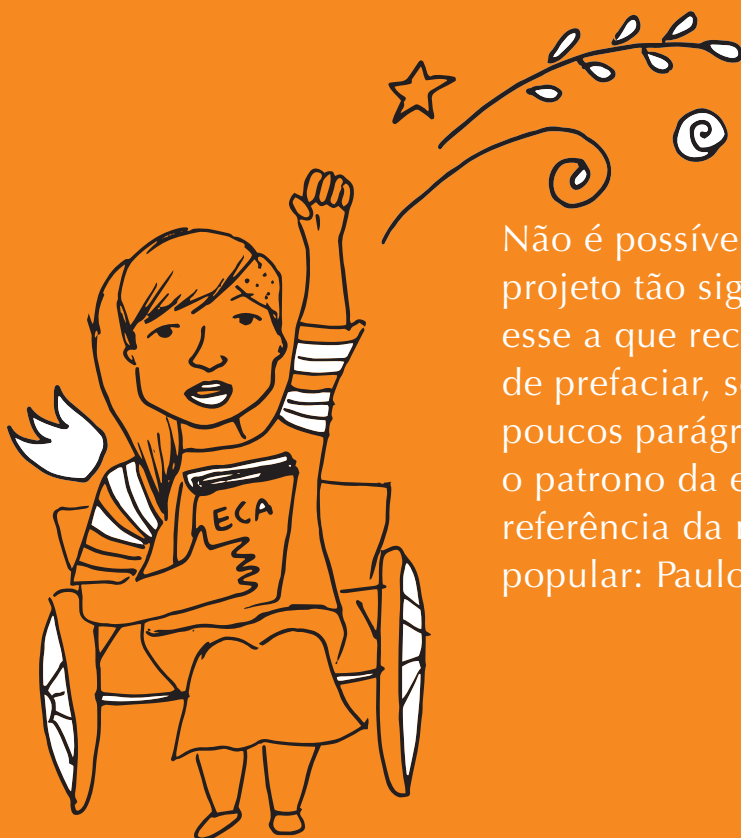
4.7 Estatuto da Criança e do Adolescente e a diversidade cultural pg. 127

DAMIANE PETRUCCI, JOÃO APARECIDO DA CRUZ
E JORGE ALVES DE OLIVEIRA



Prefácio

Uma extensão guiada pelo esperançar Freiriano!



Não é possível falar sobre um projeto tão significativo como esse a que recebemos a honra de prefaciá-lo, sem situarmos estes poucos parágrafos naquele que é o patrono da educação e grande referência da nossa educação popular: Paulo Freire.



Iniciaremos esse diálogo trazendo uma de suas frases e que materializa o significado da educação popular pelas vias de uma universidade pública, de acesso a todos e socialmente referenciada: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”¹ (FREIRE, 2000, p. 67). Nesse sentido, pensando o avanço de um pensamento predominante fascista que se alastra ferozmente em nossa conjuntura - e que tem como um de seus focos a destruição de tudo o que se relaciona a uma educação libertadora e emancipatória -, a luta pela educação que leve em conta essas dimensões realiza-se a fim de fortalecer a promoção de saberes.

E aqui se coloca a comunicação – se pensarmos em termos decisivamente freirianos –, de fazer emergir a resistência necessária comprometida com a democracia e com os saberes plurais, estes enraizados na sociedade, transformando a realidade social, assim como a reflexão apoiada em práticas emancipatórias, para transformar essa conjuntura tão nefasta. Mas, principalmente, se faz necessário compreender que essas práticas só se realizam em um movimento projetivo e continuado de luta contra os avanços do capital e pela superação deste, buscando as prerrogativas tão necessárias para a emancipação humana e política de forma radical, contra todas as formas de opressão e contra um sistema que tem como base a exploração da classe trabalhadora.

Falar sobre extensão universitária, aqui materializada no projeto “Vozes das Vozes das crianças e adolescentes na construção da Educação em Direitos

1. FREIRE, Paulo.
Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.
Apresentação de Ana Maria Araújo Freire.
Carta-prefácio de Balduino A. Andreola.
São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Humanos”, é falar sobre a superação de uma ordem social implicada historicamente em negar a existência, enquanto sujeito, de crianças, adolescentes e tantos outros grupos sociais explorados e destituídos de direitos pelo capital. É justamente trabalhar o sentido oposto: ao abrir as portas da universidade, abre-se também a possibilidade de conquista de lugar no mundo e da efetivação dessas resistências tão importantes para a superação dessa ordem.

Através desses pressupostos se reafirmam algumas das bases no que diz respeito à extensão universitária. Diálogo, transformação social, saberes, trabalho, autonomia. Assim como nos lembra Paulo Freire, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”² (FREIRE, 1977, p. 36), ou seja, somente considerando a comunidade e a força do coletivo é que se é possível pensar em transformação social.

A fim de caracterizar também a perspectiva crítica de trabalho de uma extensão universitária, se retoma a outra frase do autor, quando expressa que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”³ (FREIRE, 2003, p. 61). Portanto, a extensão é isso: profusão de saberes universais, dialéticos, encontros de experiências que ultrapassem a concepção capitalista das relações sociais e que tenha na aproximação com a realidade social sua grande chave de significado.

2.FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

3.FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

A coordenação e todas/os as/os envolvidas/os nesse projeto de extensão, ao escolherem tornar público as “Vozes das crianças e adolescentes na construção dos direitos humanos”, ao escolherem, por meio dessas vozes, refletir sobre a proteção integral, sobre as violações dos direitos fundamentais e a interseção de classe, gênero, raça/etnia, com ênfase na práxis da educação popular como contributo à mobilização da participação popular, apostam nas muitas possibilidades de resistências aos retrocessos em curso, por parte de quem, de fato, está no chão cotidiano da vida concreta, no chão cotidiano dos territórios onde a vida pulsa – nos brindando, portanto, com um trabalho que nos ilumina e nos alimenta de esperanças.

Com essas preocupações e compromisso, as/os extensionistas abordando o seu percurso inicial e processual e as exigências no campo científico, nos apresentavam com textos singelos e ao mesmo tempo densos, tratando da “formação universitária como constituinte do percurso formativo”, da diversidade cultural na relação com o Estatuto da Criança e do Adolescente e da diversidade cultural do Brasil, do “direito subjetivo à educação”, do necessário debate sobre o “direito à educação para a educação em direitos humanos” - aliado ao debate sobre o que são e para que serve o direito e essa educação, do “percurso da luta por direitos”, do “direito à cultura, ao esporte e ao lazer”, e ainda, o necessário diálogo com “os princípios freirianos e a educação em direitos humanos”.

Para Freire (1997), “num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”⁴ (p. 105). Sem dúvida alguma, essa frase simboliza

4. FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Esperança***. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1997.

toda a materialidade de uma pandemia mundial, com mais de 600 mil vidas perdidas no Brasil, e um governo negacionista, genocida e bárbaro, da mesma forma que simboliza as resistências necessárias a esse estado de coisas. Faz-se urgente, assim, como grito de guerra, materializar essas palavras de Paulo Freire, que nos lembra de que, ainda com tantas tragédias e destruição, a fé no coletivo, na educação popular e na transformação social, urgem como estratégias de resistência perante tanta barbárie, tal como a afirmação de um projeto de extensão como esse a que estamos humildemente prefaciando, a fim de desejar as mais sinceras vitórias freirianas e democráticas em vistas de um futuro emancipador.

Boa leitura!

Entre Santos e São Paulo, dezembro de 2021.



Maria Liduina de Oliveira e Silva⁵

Eunice Teresinha Fávero⁶

5. Maria Liduina de Oliveira e Silva é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (PPGSSPS). Docente do Curso de Serviço Social da UNIFESP. Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF)/ Unifesp.

6. Eunice Teresinha Fávero é Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes – ênfase no Sistema de Garantia de Direitos – NCA/SGD-PPGSS/PUCSP.

Introdução

Aprensão da realidade por meio da extensão: um contributo à formação e pesquisa

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

ART. 18 DO ECA.



O desenvolvimento das atividades do GCAF pauta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, como defendido nas Diretrizes Curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e, em especial, nos princípios do Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social, do (PPGSSPS) da Unifesp Campus Baixada Santista e no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unifesp, cujo enfoque é interdisciplinar.

No contexto do Ciclo de debates sobre os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente promovido pelo GCAF em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Crianças e Adolescentes – Ênfase no Sistema de Garantia de Direitos (NCA-SGD), vinculado ao Programa de Estudos Pós Graduated em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGSSO/PUCSP), no período de julho a novembro de 2020, quando refletimos a doutrina da proteção integral e fizemos um balanço do quanto o estado brasileiro pouco reconhece o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, nasceu a extensão.

Nesse ciclo afirmamos a necessidade de especial respeito à condição de sujeito de direitos, do valor prospectivo da infância e da adolescência, como portadoras da continuidade da história e que exigem profundas transformações na estrutura do estado, da sociedade, da comunidade e da família, tendo em vista que estes são responsáveis por garantir o acesso aos direitos humanos, de modo que a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens seja respeitada.

As análises apresentadas nos ciclos de debates sobre o papel do Estado na garantia da proteção integral nos demonstraram que após três décadas do ECA, os avanços concernentes aos direitos fundamentais da criança e adolescentes são insuficientes, tendo

em vista que o desmonte das políticas sociais por meio dos cortes no orçamento público atentam a dignidade humana das crianças e dos adolescentes filhos e filhas da classe trabalhadora. Por isso, as/os estudantes dos cursos da Baixada Santista, principalmente os que integram a área do serviço social instigados pelas reflexões promovidas em um ciclo com crianças de diferentes regiões de São Paulo como CEDECA Sapopemba, CEDECA/Interlagos, CCA Arte na Rua/Brasilândia, e Instituto Camará Calunga de São Vicente decidiram se organizar e apresentaram a ideia de construção do projeto de extensão que trouxesse para o campo da formação a apreensão da realidade, em efetivo diálogo entre os/as extensionistas e as crianças, adolescentes e jovens. Assim, nasceu Projeto **“Vozes das crianças, adolescentes e Jovens: educação em direitos humanos”**, cujo objetivo é o de promover a educação em direitos humanos com crianças, adolescentes e Jovens, por meio da práxis política da educação popular.

Como refletiu Freire (1996)⁷, a criticidade do processo da formação das/os extensionistas promoveu a capacidade de olhar o mundo, percebendo sua complexidade de maneira crítica, sem ingenuidades. Estar no mundo e perceber que existe uma consciência ingênua no conjunto da sociedade que ainda não despertou a consciência crítica, requer a compreensão de que somente na interação com outro, o processo de consciência vai sendo transformado.

A adoção da concepção de educação emancipadora que se contraponha às opressões referentes

7. FREIRE. Paulo.
Pedagogia da Autonomia.
São Paulo: Paz e Terra,
1996.

ao racismo institucional, o patriarcado, a LGBTfobia, o capacitismo, os quais permeiam as relações sociais é a base do projeto. Assim, o projeto de extensão, adotou um percurso educativo para promover reflexões sobre educação em direitos humanos, que contribua com a vida das crianças e adolescentes de modo que elas se reconheçam nessa construção coletiva e participem com suas vozes na promoção da educação antirracista, antilgbtfóbica, anticapacitista e antissexista, como também com a formação dos/as extensionistas e docentes, nessa unidade dialética.

A Educação em Direitos Humanos exige a historicidade das lutas sociais, a adoção de conteúdos que auxiliem na compreensão da realidade e transversalidade dos seus conteúdos e processo metodológico que contribuam com a mudança de posturas e hábitos. (PNE-DH, 2006)⁸. Desse ponto de vista a vivência da extensão nos fez refletir, o quanto às crianças, adolescentes e jovens trouxeram para o debate posicionamentos ético-políticos de suas experiências demonstrando que não são sujeitos passivos, mas vozes silenciadas pela sociedade.

O processo metodológico partiu da concepção de educação popular, que está vinculada à uma convivência democrática como princípio da relação ensino e aprendizagem⁹. Essa aprendizagem é um processo social e cognitivo, por isso, não basta aprender a democracia como um mero conceito, mas apreender como valor por meio da convivência coletiva.

Para Nogueira (2020)¹⁰, o conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia. Sem dúvida, o estabelecimento do discurso

8. BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006

9. FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

10. Nogueira. Renato. *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2020.

filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico (p. 23).

Assim, fomos construindo coletivamente a visão de sujeitos de direitos e transformadores do seu tempo e de sua própria história com aprofundamento teórico e apropriação de diferentes linguagens favorecedoras da desconstrução da visão adultocêntrica e opressora. Os percursos desenvolvidos foram pautados nos direitos fundamentais estabelecidos no ECA e articulados com os princípios da educação em direitos humanos, com duração de doze horas.

O princípio da Leitura do Mundo nos auxiliou a conhecer a realidade dos sujeitos, como os círculos de cultura virtuais, que nos possibilitaram construir diálogos fecundos e relações horizontais capazes de ampliar o conhecimento com problematizações da realidade e relacionar o cotidiano da vida com os conteúdos sistematizados.

O tripé ensino, pesquisa e extensão, nesse contexto, afirma a sua indissociabilidade ao imprimir nesse movimento tenso e contraditório da sociabilidade burguesa a rigorosidade dos estudos, a intervenção na realidade, como respostas mais efetivas da dimensão educativa e para a retroalimentação da pesquisa, a qual assume centralidade na formação profissional, por possibilitar a construção de conhecimentos indissociáveis acerca da vida social.



Assim finalizamos com a reflexão de que este projeto de extensão contribui com a promoção da dignidade da criança e do adolescente, na medida em que assegura a elas e eles o acesso ao conhecimento fidedigno capaz de possibilitar reflexões para a construção de novos conhecimentos como instrumento de luta pelos seus direitos humanos.

Francisca Rodrigues Pini¹¹

Juliana O. Marzola¹²

Mariana Rocha Bensadon¹³

11. Francisca Rodrigues Pini é docente no Curso de Serviço Social da UNIFESP e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (PPGSSPS). Coordenadora-Adjunta do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF)/ Unifesp. Coordenadora do Projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos. Representante da Unifesp e IPF na Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e na Comissão Estadual de Educação em Direitos Humanos/Condepe e representantes suplente do Campus/Baixada Santista no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Santos.

12. Juliana O. Marzola é discente do Curso de Serviço Social da UNIFESP. Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF)/Unifesp. Extensionista no Projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos.

13. Mariana Rocha Bensadon é discente no Curso de Psicologia da UNIFESP. Extensionista bolsista do Projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos.



Capítulo 1

Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade, memória de uma história quase esquecida

Carlos Rodrigues Brandão¹



1. Professor, doutor, escritor e poeta Carlos Rodrigues Brandão. Licenciado em psicologia e Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); Mestre em antropologia pela Universidade de Brasília (1974). Doutor em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980); Livre Docente em antropologia do simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade de Perugia e na Universidade de Santiago de Compostela. É “fellow” do *St. Edmund’s College* da Universidade de Cambridge. Atualmente é professor colaborador-emérito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular. Está vinculado a trabalhos de educação popular desde 1963. É Comendador do Mérito Científico pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, doutor honoris causa pela Universidade Federal de Goiás, doutor honoris causa pela Universidad Nacional de Lujan (Argentina), professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia, e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas. Escreveu artigos e livros nas áreas de antropologia, educação e literatura. Na juventude foi “guia excursionista” e “guia escalador de montanhas”. Para dados sobre livros e artigos, consultar o site: www.apartilhadavida.com.br.



A educação, por isso, no trânsito em que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá, sobretudo da capacidade que tenhamos de nos integrar como o trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lucidamente – no trânsito – o que esteja nele, mas não seja dele, do que, estando nele, seja realmente dele.

Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que domestica e acomoda. A que comunica e não faz comunicados.

PAULO FREIRE

Cultura popular os fundamentos do sistema Paulo Freire

No ano de 1960, o início da “década que não acabou”, esboços de novas ideias e propostas de ação social através da cultura e da educação junto às classes populares emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova *cultura popular* irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político que parte da cultura e se realiza através da cultura.

Como uma decorrência desta nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a educação popular, foram criados os primeiros *movimentos de cultura popular* em algumas regiões do Brasil. Uma leitura dos diferentes – e polêmicos – documentos de época reunidos em um livro organizado por Osmar Fávero, tornaria evidente a ideia de que, apesar de divergentes em

alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas nos e como *movimentos de cultura popular* dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta, partem de uma releitura de crítica política da sociedade e da cultura brasileiras, e de uma maneira politicamente motivada repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – e os sujeitos populares criadores de cultura.

Situados no intervalo entre o mundo das artes e o das universidades, sobretudo, entre os “movimentos estudantis”, diferentes projetos dos *movimentos de cultura popular*, não raro através dos *centros populares de cultura* pretendiam ir além de uma simples democratização da cultura, ou de uma ilustração cultural das camadas populares através de programas tradicionais de *educação de adultos*. Vamos percorrer algumas de suas ideias fundadoras, utilizando palavras e expressões daqueles anos,

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, ele se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade em que o homem se converte em um *ser humano*, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem - como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age - é também uma construção social que constitui e realiza a história o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma *invasão cultural* do polo erudito/dominante sobre a *cultura popular*, um projeto de ruptura social da desigualdade,



da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. Este é o momento em que as propostas de *cultura popular* dos anos sessenta propõem uma radical inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa o processo da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação.

A construção de uma história de busca da reconciliação entre os homens, e da liberdade entre os seres humanos, não dispensa uma subversiva ação social de teor político no domínio da cultura. Pois ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, deveria haver todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores, que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista de um novo poder que recupere, não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas, humanizadas e humanizadoras do trabalho e da cultura.

Na linguagem bem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos anos 60, uma ação cultural através da educação – mas não apenas dela - incentiva e instrumentaliza de modo conscientizador o povo, para que este se reorganize em torno dos elementos originais de sua própria cultura. Uma educação que, em termos caros a Paulo Freire, para além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as co-ensine a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos ao mesmo tempo críticos e criativos por meio de uma prática de crescente reflexão

conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito” e “comprometido” consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova *cultura popular* a partir de novas práticas coletivas.

Este seria um caminho de criação de uma polivalente e *cultura popular* passo a passo despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo da vida, e finalmente livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura nascida de atos populares de liberação, que espelhe na crítica da prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência.

Assim sendo, uma outra e nova *cultura popular* pouco a pouco se define como a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular* e *movimentos populares* através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, aquilo que deve ser construído através do *trabalho educativo* da *cultura popular*. Define-se finalmente como o processo e o produto de tal realização.

Eis alguns fundamentos dos *movimentos de cultura popular*. Como um contraponto ao que de maneira sistemática é feito através da cultura na sociedade capitalista, caberia a eles uma parcela importante no trabalho ideológico de recriação, com o próprio povo, de sua própria cultura. Assim, como uma síntese que aproveita um quase oportuno jogo de palavras: culturas do povo deveriam ser transformadas em autênticas *culturas populares* através de experiências dialógicas de *Cultura Popular* (escrita com maiúsculas).

E esta ação política através de ações *culturais*, deveria partir dos símbolos e os significados das próprias raízes culturais populares - a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc.

- repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do *movimento de cultura popular*. No seu ponto ideal de maturidade de ação cultural, as pessoas do povo e os grupos populares realizariam sobre si mesmos o essencial do trabalho pedagógico de sua própria tomada de consciência.

Ora, uma *cultura popular* finalmente reflexiva e, não, reflexa, completaria a sua missão histórica quando se afirmasse como uma livre, autônoma e aberta *cultura nacional*. Quando estivesse resolvida a desigualdade entre as classes, no momento em que uma cultura unificada a partir do povo de uma nação, devolvesse ao imaginário de todos os seus habitantes o mais pleno e fecundo sentido humano de universalidade. Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências.

Arte popular... educação popular... cultura popular... palavras e conceitos que propostos como forças simbólicas opostas os a uma “arte para trabalhadores”, ou em direção contrária a um aproveitamento do “folclore”, tal como ambos vinham sendo utilizados, seja para “elevar o nível cultural do povo”, seja para “valorizar a cultura”, negando a possibilidade que dela emergissem valores críticos e ativos de um trabalho de classe. Assim, por exemplo, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram utilizados como recursos pedagógicos para transferir a setores populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, nos movimentos emergentes dos anos 60, o cinema, o teatro e a música, como arte popular, sonham tornarem-se meios para



efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Esta comunicação buscava: **a.** tomar os valores da arte e cultura de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo; **b.** levar aos setores populares da população uma arte erudita que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolvessem ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheçam terem sido perdidos ao traduzir-se em termos de “cultura de massas”; **c.** criar com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos agentes, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo e transformá-lo.

Talvez na alfabetização de adultos, os *movimentos de cultura popular* tenham conseguido realizar as suas ideias de uma maneira mais contínua e duradoura, durante a efêmera existência da maior parte delas. A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começa por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas são transformadas em *círculos de cultura*, onde o trabalho de ensinar-e-aprender pretende ganhar uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. Ali, onde o próprio ensino de leitura de palavras do Português começa e continua por uma reflexão coletiva a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Pois não se trata de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas antes de aprender a “ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura”, como vimos, e a comunicar-se com o outro como um sujeito consciente.

Uma pessoa participante das decisões de seu destino e



comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade igualitária. Neste sentido o próprio princípio de uma educação dialógica, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos alunos “o poder da palavra” durante a sua própria aprendizagem, desloca que desloca o puramente educacional para o cultural, e faz ambos interagirem com e como um que-fazer francamente político, revolucionário mesmo.

Este procedimento aponta para o outro lado da proposta múltipla dos *movimentos de cultura popular*. Apesar de todas as críticas da cultura popular como “alienada”, o importante na ação cultural era um trabalho de resgate, não de negação das tradições populares. Partir delas, tal como os seus agentes e consumidores populares as vivenciam. Tornar claro, com eles, o que existe ali de verdadeiramente popular e o que é residual, imposto por outras culturas. Em projetos concretos que sempre tiveram uma enorme dificuldade em passar de suas teorias e palavras de ação cultural para uma experiência duradoura e consistente, os objetivos gerais então foram a crítica “com o povo” dos seus valores culturais, e a experiência de recriação de culturas que pouco a pouco passassem de uma espécie de tradição residual para uma tradição inovadora. Que, sem perderem até mesmo as suas características “folclóricas”, servissem a traduzir para pessoas, grupos, comunidades e movimentos populares, a sua própria tomada de consciência como sujeitos da história em luta pelos seus direitos humanos.

O que as ideias de Paulo Freire e as práticas – breves e fecundas – dos *movimentos de cultura popular* procuram estabelecer em seu tempo e o que nos deixam como heranças podem ser resumidas da seguinte maneira:

- 1º. Elas partem da busca de uma interação equitativa entre diversos campos de pensamento, criação e ação social

através das ciências, da educação e das artes. Saber de ciência, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas, educação - vivida como arte e prática - são compreendidas como diferentes domínios humanos de criação de novas ideias, com uma convergente vocação político-transformadora. Assim, seria através da partilha de todas e de cada uma dessas vocações, no interior de projetos de “criação do novo” e de “transformação através da inovação” que uma nova cultura deveria ser passo a passo criada.

2º. Elas procuram uma convergência de/entre culturas. Em termos concretos, elas buscam estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (eruditos, acadêmicos, etc.), com autores/atores populares individuais ou coletivos. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla” na criação e gestão de estilos de arte e sistemas de educação tomam um rumo bem diverso do que se praticava até então.

Isto porque não são pensados e praticados como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao “oprimido” os padrões de gosto e as ideologias de moda do “opressor”, mas de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível, que termine por criar meios de autotransformação de pessoas, grupos sociais e movimentos populares em construtores e gestores de sua autonomia, e também em condutores de um processo de ruptura da hegemonia “burguesa” e de transformação radical da sociedade.

3º. Elas colocam a cultura e a política no acontecer da educação. É nesta direção

lembrar que para Paulo Freire e seus companheiros, a educação é pensada como um campo da cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reite-
rar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quando podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social.

Eis o caminho pelo qual métodos e técnicas utilizados originalmente como alternativas de terapia e de dinâmica de grupos “centrados no cliente”, isto é, na individualidade de cada participante, sejam repensados como em estratégias de novos diálogos centrados nas pessoas participantes não em busca de sua “cura pessoal”, mas na transformação de mundo social de vidas coletivas e cotidianas - mas sempre pensadas como algo que ocorre no fluxo da história. Pois não se trata de criar contextos de soluções pessoais de conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas pessoais. Este seria o momento de uma inversão de uma educação para o povo em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que “sujeito político” tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, a pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua polis, o seu lugar d vida e destino.

4°. Finalmente, sobretudo a partir das propostas de Paulo Freire e de sua equipe pioneira, o que se procura estabelecer e difundir é uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador “popular”. Ela, desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estará restrita



a um método de trabalho, como aquele crido para a alfabetização de adultos, mas como um “sistema de educação” que tem em seu andar térreo a alfabetização, e à cobertura com a proposta de criação de uma universidade popular. Isto acontece vários anos antes da reinvenção de propostas de universidades alternativas, livres ou populares que surgem por todo o mundo.

E é sobre este inovador “sistema de educação” que estarei falando daqui em diante.

Da alfabetização de adultos à universidade popular

Um dia o jovem Paulo Freire chega em casa e anuncia à Elza Freire, sua esposa, que estava abandonando o exercício da advocacia, iniciado apenas meses antes. Talvez neste mesmo dia, no Recife, estivesse nascendo um novo educador. Era então a antevéspera do que mais tarde no Brasil e no mundo inteiro veio a ser chamado: “a década que não acabou”. Anos desiguais, mais do que outros, que oscilaram no Brasil e na América Latina, e transferiram para as décadas seguintes, tanto as ideias, proposta e práticas de emancipação popular e social com que sonhamos transformar vidas, saciedades e destinos, quando as aventuras militares que instauraram no continente tempos de arbítrio e silêncio.

Uma vocação de vida de professor terá surgido cedo em Paulo Freire. Em seus anos ente a adolescência e a juventude ele dedica-se por conta própria a estudos de filologia e de filosofia da linguagem. Antes mesmo de completar o seu curso na Faculdade de Direito do Recife, Paulo Freire deu aulas de gramática portuguesa.

Em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão².

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida; mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor.

Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação.

...

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito³.

Após uma breve e quase acidental vida de advogado e depois de oito anos de trabalho no Serviço Social da Indústria, em Pernambuco - lugar onde pela primeira vez ele experimenta inovações de dinâmica de grupos e de novas práticas dialógicas de ensino-aprendizagem - Paulo Freire conclui a escrita de seu primeiro estudo sobre a educação brasileira. Com Educação e atualidade brasileira ele presta concurso para a Universidade do Recife. Logo nos primeiros tempos de sua carreira, ele participa da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e é o seu primeiro diretor. Em janeiro de 1961 ele toma posse da cadeira de Filosofia e História da Educação, e também neste ano assume um lugar no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. É através de seu trabalho junto ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife que Paulo Freire e sua equipe geram o *sistema de educação* em que uma universidade popular

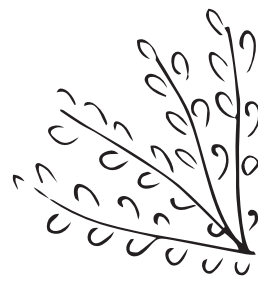
2. Paulo Freire, *Essa escola chamada vida*, 1985, Editora Ática, São Paulo. Livro escrito em parceria com frei Betto. Página 8.

3. Este depoimento está em um livro em que Paulo Freire conversa com uma professora chamada Ira, na página 38. Republicado em Paulo Freire – uma bibliografia.

estaria presente. O fato de que essa proposta dos anos sessenta tenha sido hoje bastante esquecida justifica a sua lembrança aqui.

Vimos já que “aqueles” foram tempos de uma intensa atividade inovadora no campo do que chamaríamos hoje de ação cultural. Da igreja à escola e da família à comunidade, vivia-se – como em boa parte vivemos até hoje – diferentes formas de colonização cultural de todas as esferas da vida cotidiana. Diante de um tal domínio do poder hegemônico sobre o povo, uma ampla ação de algo mais do que apenas uma “contracultura” precisaria com urgência ser criada e colocada em prática, como uma complexa, integrada e interativa atividade cultural através da educação e, por consequência, uma multi-ação política através da cultura. Paulo Freire viveu intensamente o tempo de instauração dos *movimentos de cultura popular*, junto com a sua primeira equipe no Nordeste. O que com frequência esquecemos, é que as ideias e propostas originais foram gestadas a partir do mundo universitário, no Nordeste do Brasil.

Propostas (algumas nunca saídas do papel) e experiências (fecundas e efêmeras), algumas reclamando o qualificador “revolucionária”, surgem em diferentes campos e domínios da prática social da cultura e da educação. Elas irão procurar estender a educação até os limites de sua vocação social e, portanto, culturalmente política, como vimos já. Uma educação compreendida como um trabalho igualitário e dialógico em todos os seus pressupostos e momentos, responsável pela formação integral do sujeito educando. A própria ideia tradicional de “formação integral”, desgastada pela reiteração de seu uso e não raro centrada nos limites do indivíduo, ganha um outro e quase oposto sentido dinâmico, na medida em que compreende que quanto mais um alguém aprende a pensar por si-mesmo, e através do saber que constrói-com-outras para saber-para-si torna-se uma pessoa mais livre e autônoma, tanto mais a sua liberdade o impele aos seus outros. Tanto mais ele





torna-se livre por ser coparticipante e autônomo por reconhecer-se inevitavelmente corresponsável pela criação de seu próprio mundo de vida: sua sociedade.

Entre a sala-de-aulas e as aulas-do-mundo, aqueles foram anos em que ora se enfrentavam, ora dialogam: *a escola nova, a escola aberta, a escola ativa, a escola viva, o ensino centrado no aluno, a educação dialógica, a dinâmica de grupos, o psicodrama, a educação permanente, a educação libertadora, a educação popular*. De diferentes maneiras, com diversos fundamentos teóricos e desigualmente ligadas a diferentes projetos, elas reocupam espaços de práticas pedagógicas que vão desde transformação de pessoa através da educação, à transformação de mundo através de pessoas educadas. Estas últimas deverão adiante gerar vocações de educação: *educação para a paz, educação e direitos humanos, educação e valores humanos, educação para o desenvolvimento, educação popular, educação cidadã, educação ambiental, pedagogia social*.

Não por acaso os títulos que ao longo de sua carreira Paulo Freire colocou na capa e nas folhas de rosto de seus livros mais conhecidos, traduzem os alguns dos novos ousados horizontes colocados frente ao trabalho do educador. Neles, as palavras “pedagogia” e “educação” vão aparecer seguidas de outras imagens até então pouco frequentes entre educadores. Serão substantivos e adjetivos que evocam o seu destinatário principal, como em *Pedagogia do oprimido*, ou lembram o valor de uma partilha ou um compromisso com o presente e o futuro, de que o quem educa a pessoa, ao invés de apenas instruir o indivíduo, não pode se esquivar: *Educação e atualidade brasileira; Educação como prática da liberdade, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia da autonomia*.

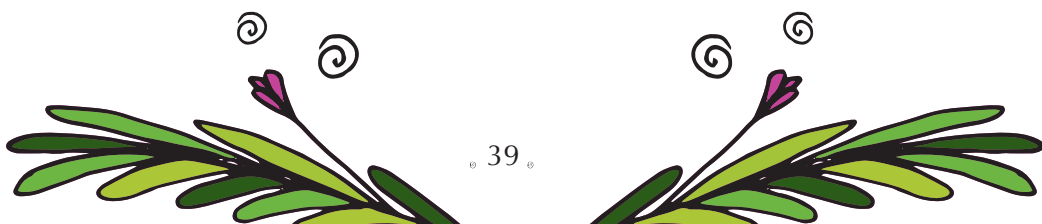
As experiências que são inauguradas a partir da passagem de Paulo Freire e sua primeira e equipe pelo Serviço de

Extensão da Universidade do Recife aparecem pela primeira vez por escrito no número 4 da *Revista de Cultura* da Universidade do Recife, com a data de abril/junho de 1963,

Paulo Freire e parte dos integrantes de sua equipe pioneira publicam uma série de artigos. Vale à pena lembrar seus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, de Paulo Freire (ps. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*, de Jarbas Maciel (ps. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura*, de Jomard Muniz de Brito (ps. 61 a 69); *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, de Aurenice Cardoso (pp. 71 a 79)⁴.

No artigo de Paulo Freire a palavra “cultura” aparece logo na segunda página. A palavra “educação” – sem qualquer qualificador – irá aparecer bem mais adiante e apenas em dois momentos da “1ª parte” do texto, justamente as duas passagens escolhidas para epígrafe do presente artigo. Uma delas está na página 103 do livro organizado por Osmar Fávero (ver nota 3). A outra na página 110, no parágrafo que encerra a “1ª Parte”. Antes de descrever sumariamente o seu método de alfabetização, na “IIª parte”, algo que Aurenice Cardoso fará com mais detalhes em seu artigo, Paulo Freire subordina uma proposta de educação a um processo de “democratização da cultura”. E será “cultura” o conceito-chave de todo o seu escrito. Eis um destes momentos em um dos primeiros textos pós-Angicos de Paulo Freire.

4. Na mesma seqüência os quatro artigos originais da equipe de Paulo Freire foram republicados no livro *Cultura popular, educação popular – memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero e publicado pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, em agosto de 1983. Os quatro artigos saem na parte intitulada: *Sistema Paulo Freire*, e é justamente para a palavra “sistema” que quero chamar a atenção de quem me leia agora.



Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dialético de suas relações com que marca o mundo refazendo-o e com que -e marcado - que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas⁵.

Em um documento em que a ideia central é a da inevitabilidade do “trânsito” em uma sociedade como a brasileira dos anos sessenta, e em que o homem aparecerá não através de algum atributo de sua essência abstrata, mas como um ser que através do trabalho intencionalmente realizado em um mundo dado de natureza, cria cultura e, através dela, cria-se a si mesmo como ser-no-mundo e cria a sua história, é a própria cultura um campo de ação social transformadora.

5. FREIRE, Paulo, Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Cultura Popular, Educação Popular; memória dos anos 60. Pg. 102. Fora indicação em contrário, todas as citações de Paulo Freire e de seus companheiros de equipe serão provenientes deste mesmo livro que será indicado como EP/CP e a página. Apenas quando passar de um autor a outro indicarei na primeira citação o nome completo de seu artigo e do autor.

Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização ou, por outro lado, a adoção, ao povo, de algo que formulássemos nós mesmos em nossa biblioteca e que a ele doássemos.

Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções a que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contatos com proletários e subproletários como educador.

Naquele Movimento, coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular - O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura⁶.

6. CP/EP. pg. 111.

Em um trabalho em que o objetivo central é recuperar algumas passagens antigas de textos pioneiros de Paulo Freire e sua primeira equipe, chamo a atenção para o momento em que, talvez por uma primeira vez, a proposta formal e internacionalmente oficial de Educação de Adultos (que ele escreve com maiúsculas) aparecerá em Paulo Freire com os nomes de *educação e cultura popular*. E aparecerá logo antes do anúncio das duas iniciativas com que ele e sua equipe dão corpo à sua proposta. Notemos que a estratégia fundadora do projeto está no *círculo de cultura* e no *centro de cultura*. O que o tornou conhecido, o “método de alfabetização”, é apenas um instrumento a serviço de uma nova pedagogia de diálogo que, a sua vez, inscreve-se em um sistema integrado de educação.

O texto seguinte da série de quatro foi escrito por Jarbas Maciel. Mais do que Paulo, é ele quem discorre com mais dados e fatos sobre o que foi a experiência de extensão universitária da equipe. Ele começa seu artigo reconhecendo que foi através do “Método de alfabetização de adultos, o Método Paulo Freire” que toda a iniciativa da equipe de educadores-autores tornou-se em pouco tempo conhecida. Mas é a sua versão do que era então a própria proposta de uma outra extensão cultural (o nome antecedente de extensão universitária) o que importa aqui. Quero transcrevê-la na íntegra, porque este é um dos raros momentos em que uma alternativa concreta de realização de ações sociais com a vocação dos *movimentos de cultura popular* dos anos sessenta aparece associada não a centros ou movimentos autônomos e nem ao movimento estudantil, mas à própria estrutura de uma universidade.

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe é em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EUA. A extensão é uma dimensão da pré-revolução brasileira, desde

que ela também - e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel - é situada e datada. De fato, já não se pode mais entender no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. (...) No momento atual que vive o Nordeste, não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la de seu isolamento e inseri-la no trânsito brasileiro, para desmarginalizá-la, enfim, surge a extensão cultural, assestando suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso hoje e do nosso amanhã. É neste sentido que ela representa uma contradição com a Universidade Brasileira, mas em realidade, reflete, reflete apenas um detalhe de uma contradição maior responsável pelo próprio processo histórico que estamos vivendo⁷.

Esta compreensão do que deveria ser o fundamento de uma extensão cultural através da universidade, era por certo uma afirmação de identidade e de projetos de ação bastante radical, em um tempo em que no Brasil a própria extensão universitária ensaiava primeiros e incertos passos. Tanto no texto, em sua seqüência, quando em outros documentos, a equipe pioneira de Paulo Freire exerce uma crítica dirigida a outras iniciativas que justamente “naqueles anos”, começavam a ser implantadas no Brasil e em toda a América Latina. Algumas vindas dos EUA, como a “Aliança para ao Progresso”, outras geradas pela ONU e, em nosso caso, pela Unesco, como as experiências de organização e desenvolvimento de comunidades (ONU) e as propostas de *educação de adultos*, inseridas na ideia de uma educação permanente, que anos mais tarde a própria Unesco transformou no projeto universal de educação por toda a vida, tal como ela vem exposta no “Relatório Delors”, publicado no Brasil com o sugestivo nome de Educação - um tesouro a descobrir⁸.

7. MACIEL, Jarbas, **Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação**. CP/EP, ps. 127/128. Grifos do autor.

8. DELORS, Jacques et alii, **Educação - um tesouro a descobrir**, Editora Cortez/MEC/ UNESCO, São Paulo, 1998.

O que se propõe não é apenas - como vemos acontecer hoje em algumas pró-reitorias de pesquisa de universidades públicas - um serviço estendido às camadas populares um tanto mais ativo e participativo, mas uma radical inversão. O “serviço de extensão” deixa de servir aos interesses da universidade através de sua extensão além-muros, em direção ao povo, mas destina-se a ele a colocando-se a seu serviço. Isto implica estabelecer um diálogo aberto o suficiente para que a condição de vida e os projetos de sua transformação, tal como vividos e pensados por agentes populares, seja o fundamento de qualquer programa de extensão cultural, a começar pela própria alfabetização. Este é também o motivo pelo qual o próprio Método Paulo Freire começa por convocar uma turma de alfabetizando a constituir-se como e equipe que inicia os seus estudos por um levantamento de palavras, temas e problemas geradores, desde suas vidas e desde o lugar social onde a vivem.

E este é o momento em que Jarbas Maciel anuncia - pela primeira vez, imagino - a extensão do *método Paulo Freire* a todo um *sistema Paulo Freire de educação*. Um sistema gerado na universidade, e que deveria desaguar na criação de uma nova universidade popular. Vejamos.

9. MACIEL,
Jarbas, *CP/EP*,
pg. 129. Grifos
do autor.

Foi esse, portanto - e ainda está sendo -, o ponto de partida do SEC, ao lado de seu esforço em levar a Universidade a agir junto ao povo através de seus Cursos de Extensão nível secundário, médio e superior, de suas palestras e publicações e, por fim, de sua “Rádio Universidade”. Todavia o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Prof. Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser - e é - um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas - com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos, começam já agora a ser formuladas e, alguns delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular⁹.

Esta dimensão esquecida de uma proposta do começo dos anos sessenta, talvez porque nunca realizada para além das experiências com o *Método Paulo Freire*, o apenas primeiro andar do *Sistema Paulo Freire de Educação*, desdobrava-se nas seguintes etapas.

Primeira etapa - alfabetização infantil.

Segunda etapa - alfabetização de adultos (em atividade no SEC, por ocasião da escrita dos textos da equipe pioneira).

Terceira etapa - ciclo primário rápido (também com suas atividades iniciadas pelo SEC, em uma experiência na Paraíba, conduzida pelo Ceplar).

A quarta etapa do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a extensão cultural, em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é a fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientelas de áreas urbana recifense, de nível secundário em diante¹⁰.

A quinta etapa do Sistema - já esboçada com suficiente profundidade para permitir a presente extrapolação - desembocará tranquila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração¹¹.

Sexta etapa - a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI), da Universidade do Recife. Este órgão havia já sido criado e previa uma “intensa transação com os países subdesenvolvidos num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo”.

Estas seriam as etapas de uma “extensão” de um serviço cultural de uma universidade dos anos sessenta, em direção à criação de alternativas de um trabalho não apenas “para o povo”, mas “com o povo” como reiteradamente esta ideia aparece desde o texto de Paulo Freire. Esta “virada” que em outros momentos aparecerá também como uma recriação de cultura

10. MACIEL, Jarbas, CP/EP, pg. 131. Grifo do autor.

11.Op. cit. pg. 131.



“a partir do povo”, é construída a partir de fundamentos teóricos bastante conhecidos, pois desde o seu primeiro documento a respeito, eles retornaram ao longo de toda a obra escrita e praticada de Paulo Freire.

Como o meu objetivo aqui é apenas o de realizar um “exercício de memória” trazendo momentos em que desde a universidade Paulo Freire e seus companheiros de equipe procuram inverter o sentido de “serviço” e de qualquer tipo de trabalho pedagógico “junto ao povo”, quero encerrar este feixe de depoimentos, recuperando alguns fragmentos dos fundamentos do Sistema Paulo Freire de Educação, tal como eles foram escritos por Jarbas Maciel.

Em um tempo em que Paulo Freire - um leitor-autor antecedente na prática a boa parte do que veio a ser chamado de “transdisciplinaridade”, anos mais tarde - associava escritos de Marx e Lênin aos de Martin Buber e Emmanuel Mounier, Jarbas Maciel retoma um categoria pouco presente na maioria dos textos dos anos sessenta - à exceção dos que provinham da vertente cristã, a partir da Ação Católica - para fundamentar uma proposta por ele mesmo e por Paulo Freire anunciada como “revolucionária”. Ela é a palavra *amor*. E logo antes da apresentação dos pressupostos teóricos do *Sistema Paulo Freire*, ela aparece escrita na seguinte passagem.

Dado que a comunicação admite graus e tem, no amor, o seu grau máximo e porque representa, por assim dizer, a vida da cultura a qual, transmitida de geração a geração, vem a ser a educação, é válido perguntar que significação o amor - assim entendido - tem para a educação.

*O significado que o amor - ou, também a tendência a operar formas cada vez mais elevadas de comunicação - tem para a educação é a democratização da cultura*¹².

12. Op. cit. pg. 135.
Grifos do autor.

Os “postulados fundamentais”, do Sistema de Educação Paulo Freire são os seguintes.

1. A igualdade ontológica de todos os homens.
2. A acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.
3. A comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.

Havendo iniciado este escrito com um retorno no tempo em busca de uma compreensão do que se propôs ao redor da cultura popular ao longo dos anos sessenta e, sobretudo, nos territórios de ideias e práticas mais próximos a Paulo Freire, que ele seja encerrado com uma definição de Cultura Popular (com iniciais maiúsculas) próximo ao momento em que nosso autor encerra seu depoimento sobre o Sistema Paulo Freire.

Cultura Popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível “anormal” e antinatural entre duas “culturas” através da abertura a todos os homens - independentemente da raça, credo, cor, profissão, origem, etc. - todos os canais de comunicação.

“fazer” cultura popular é, assim, democratizar a cultura. É antes de tudo, um ato de amor.

A relação entre educação e cultura popular salta clara, também à luz desta análise.

O homem “fazendo” cultura comunica e transmite conhecimento de geração em geração. Radica aí, precisamente, o caráter fundamental de todo processo educativo¹³.

13. Op. cit. pg. 144.

Cinquenta e um anos depois

Boaventura de Souza Santos concede uma oportuna entrevista a Júlia Benzaquen. Toda ela está centrada na criação de uma nova alternativa de universidade. Ela é publicada no último número de *Educação e Sociedade* com este título: “*A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – entrevista com o prof. Boaventura de Souza Santos*”¹⁴.

Falando para um “outro mundo”, em que tanto o perfil dos movimentos populares quanto as alternativas de interação e intercomunicação entre eles mudaram bastante entre 1961 e 2012, as propostas essenciais de uma universidade popular e de unidades sociais destinadas a estabelecer trocas de ideias e de experiências, não são muito diversas das sugeridas pela primeira equipe de Paulo Freire.

Em suas palavras de introdução à entrevista, Julia Benzaquen toma de empréstimos ideias de Boaventura e formula esta compreensão da *UPMS*.

*A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes é um espaço de formação intercultural e interpolítica que promove o processo de inter conhecimento e autoeducação, com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento d reflexão, do debate democrático de ideias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação, para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo*¹⁵.

14. Educação e Sociedade, Campinas, jul/set. 2012, v. 33. N. 120, págs. 917/927. Disponível em: [HTTP//cedes.unicamp.br](http://cedes.unicamp.br)

15. Op. Cit. pg. 917

Logo na primeira pergunta, Julia Benzaquen evoca Paulo Freire. Transcrevo sua pergunta, a resposta do professor Boaventura de Souza Santos e as suas reflexões a seguir, sobretudo porque em sua pergunta, a interlocutora da entrevista convida o entrevistado a pensar “diferenças”.

JB. *O que as UPMS têm de comum com outras experiências de educação popular? O que a IPMS tem de específico? Em que sentido a tradução intercultural difere da proposta da Paulo Freire?*

BSS. *Obviamente que, sobretudo na América Latina e também em África, há uma riquíssima tradição de educação popular. Quem participa na Universidade Popular dos Movimentos Sociais são líderes ou ativistas dos movimentos sociais que já têm um conhecimento e uma experiência social e política que se vinculam e articulam na UPMS. Então, a UPMS é uma troca de saberes, é uma ecologia de saberes basicamente.*

Paulo Freire, de alguma maneira, organiza todo seu modelo de educação popular dentro de uma grande preocupação com as divisões sociais, de classes, de desigualdades de classes, com os oprimidos, mas com pouca ênfase na diversidade cultural. Esse recorte de Paulo Freire na questão das classes possui boas razões. Porém, os movimentos sociais vieram trazer ao nosso conhecimento o fato de que não há apenas divisões de classes, há também divisões culturais e modos desiguais de se tratar as culturas. Divisões, desigualdades e formas de discriminação contra índios, negros, quilombolas, mulheres, povos do campo, população GLBT, etc. Aprendemos com os movimentos sociais que as relações de poder são mais complexas. Além disso, mais do que uma vocação que tenha como escala as localidades, as regiões e o país, como é mais enfatizado por Paulo Freire (sem desconsiderar a influência de seus estudos e práticas no contexto internacional), a UPMS tem uma vocação mais internacional que não se realizou até agora em pleno, mas já teve o seu início em janeiro deste ano, no Fórum Social Temático, em Porto Alegre. Essa vocação é internacional e intercultural. Portanto, congrega uma diversidade não só de atores, mas, sobretudo, diversidades culturais. A UPMS se guia pela tradição intercultural¹⁶.

16.Op. Cit. Pgs. 920/921. No original apenas a pergunta de Julia vem em itálico. Coloquei também a resposta de Boaventura em itálico.

Podemos concordar com boa parte da reflexão do professor Boaventura de Souza Santos. Com três pequenas observações.

Primeira: cinquenta anos se passaram.

Segunda: a Sexta Etapa do *Sistema Paulo Freire de Educação* previa, cinquenta e um anos atrás, a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI) cujos objetivos não nos devem parecer muito diversos do que aquilo que em essência é proposto através da UPMS, e agora ela conta com novos e impensáveis recursos tecnológicos nos anos sessentas. Recursos associados a um crescimento bastante grande, novas alternativas de intercomunicação dos movimentos sociais, sobretudo através dos atuais “fóruns mundiais”.

Terceira: os escritos últimos de Paulo Freire sugerem uma compreensão crescente e crítica do lugar social transformador de novos grupos e novos movimentos culturais das mais diversas origens, vocações e naturezas¹⁷.

17. Documentos essenciais sobre a Universidade Popular dos Movimentos Sociais podem ser encontrados em: <http://www.universidadepopular.org>. Por outro lado, reconheço a importância essencial de um livro que mais de uma vez Boaventura de Souza Santos lembra em sua entrevista: *A gramática dos tempos*, publicada em 2006 pela Editora Cortez, de São Paulo.



Capítulo 2

A Educação em Direitos Humanos em uma sociedade capitalista, patriarcal, racializada e adultocêntrica: um diálogo necessário com Paulo Freire

Raiane Patrícia Severino Assumpção¹
Fabrício Gobetti Leonardi²

1. Doutora em Sociologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Unifesp/BS; coordenadora do grupo de estudos e extensão em Violência do Estado, Direitos Humanos e Educação Popular; pesquisadora do Centro de Antropologia e Arqueologia Forense (CAAF) da Unifesp/ SP, Brasil. End. eletrônico: raiane.assumpcao@unifesp.br

2. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Unifesp, São Paulo-SP, Brasil e Técnico Administrativo em Educação do Curso de Serviço Social da Unifesp-BS, Santos-SP, Brasil. End. eletrônico: fabricio.leonardi@unifesp.br

Introdução



Estudos apontam que as crianças, de modo especial da classe trabalhadora, ocuparam papel singular na história das transformações da sociedade capitalista, patriarcal, racializada e adultocêntrica. Segundo Hermida (2020), as crianças proletárias, embora invisibilizadas, contribuíram com o avanço nos costumes, nas relações sociais, para a existência de direitos, nas concepções de família e de infância (criança e adolescente), especialmente a atual, que a concebe enquanto sujeito de direitos.

A intersecção entre classe, raça, gênero e geração é materializada na vivência concreta das experiências dos sujeitos, ao longo da história. No livro I do “O Capital”, capítulo 13, Karl Marx fala sobre a maquinaria e a grande indústria, traz vários aspectos da exploração da mão de obra infantil, as taxas de mortalidade, escolarização, a “devastação moral e intelectual” e as consequências na sociabilidade às quais as crianças inglesas e seus(suas) familiares estavam submetidos(as)³. Vejamos o seguinte trecho:

Como evidenciou uma investigação médica em 1861, desconsiderando-se as circunstâncias locais, as altas taxas de mortalidade se devem preferencialmente a ocupação extradomiciliar das mães, que acarreta o descuido e os maus-tratos infligidos às crianças, aí incluindo, entre outras coisas, uma alimentação inadequada ou a falta dela, a administração de opiatos, etc. além do inatural estranhamento da mãe em relação aos seus filhos, que resulta em sua esfomeação e envenenamento intencionais. (MARX, 2013, p. 471).

3. Este trecho é justificado em argumentos do VI Relatório de Saúde Pública Inglês de 1864, p.471 do livro 1 de “O Capital”.





Neste contexto da Revolução Industrial, as leis fabris chegaram a permitir que homens, mulheres e crianças trabalhassem 16h diárias. A necessidade de manter a dispendiosa estrutura de maquinários, fruto da inovação tecnológica, em funcionamento constante, dia e noite, refletia uma feroz investida dos patrões no aumento da jornada de trabalho e sua intensificação. Os efeitos nas outras esferas da vida destes(as) trabalhadores(as) eram devastadores(as). Toda a sorte de doenças, subnutrição, precariedade das condições domésticas, falta de acesso ao ensino e ao conhecimento, estiveram presentes e rodeando trabalhadores(as) e desempregados(as). Todavia, como o próprio Marx explicita, na correlação de forças com os patrões, os(as) trabalhadores(as) buscavam formas de resistir à opressão.

No mesmo texto Marx fala sobre as dificuldades de escolarização, as leis fabris, a precariedade e caráter ilusório das instituições de ensino, que muitas vezes tinham professores/tutores que sequer sabiam ler ou escrever. O autor termina o subcapítulo sobre trabalho feminino e infantil citando uma fala do fabricante de vidro J. Geddes⁴ que aludia aos perigos da educação da classe operária: “até onde posso julgar, o maior volume de instrução de que uma parte da classe trabalhadora usufruiu nos últimos anos teve efeito negativo. É algo perigoso, pois os torna independentes” (MARX, 2013, p. 475).

4. É uma fala direcionada ao comissário White, um dos responsáveis pela elaboração do Relatório de Saúde Pública da Inglaterra na época.

Processo similar de opressão e resistência também é identificado na situação das crianças escravizadas no processo de constituição da sociedade brasileira. Mott (1979) analisou 80 obras de autores que

estiveram no Rio de Janeiro entre 1800 e 1850, no contexto geral da sociedade escravocrata da época, com foco nos dados sobre a situação das crianças negras, e concluiu que eram vistas como “mercadorias”. Esta concepção se aplicava às recém-importadas da África ou àquelas fruto da reprodução da população já escravizada. Segundo a autora, as crianças escravas ocuparam lugar importante no sistema escravista, sobretudo as com mais de cinco anos, quando a taxa de mortalidade caía consideravelmente, seja pelo preço inferior que possuíam, seja pela perspectiva de vida longa - pela expectativa de venda futura ou possibilidade de iniciar, desde cedo, o aprendizado de algum ofício exigente de maior destreza.

Historicamente foi negado o direito à educação a essas crianças e quando lhe foi ofertado, como direito, não possibilitou que as crianças negras se vissem representadas de forma digna em seus aspectos identitários e culturais no espaço escolar, frente ao silêncio entranhado no ritual pedagógico, que por séculos vem reproduzindo práticas racistas no cotidiano escolar⁵. As reivindicações do Movimento Negro por uma educação antirracista sempre denunciaram a desigualdade racial presente na sociedade brasileira desde os primórdios da escravidão até os dias atuais. A Lei 10.639/03⁶ é o fruto dessa luta incessante do Movimento Negro que busca no currículo desconstruir a imagem negativa e distorcida da cultura africana e afro-brasileira.

Sem sobrepor os fatos acima ou vinculá-los em uma análise mecânica sobre os processos sociais, julgamos que estas questões são fundantes da

5. Sobre a falta de visibilidade da criança negra no espaço escolar temos como referências teóricas Fazzi (2004), Cavalleiro (2003), Gomes (2010) e Santomé (1995).

6. Lei que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.



constituição e dinâmica da sociedade e continuam extremamente atuais. Hoje, a desregulamentação e a precarização das relações de trabalho, o aumento da jornada e do tempo de deslocamento, a perda paulatina de direitos sociais, o número exorbitante de trabalhadores(as) desempregados e disponíveis, são fatores decorrentes das formas de sociabilidade e construção das subjetividades, que vão amalgamadas aos processos de coisificação do ser humano, fetichização das relações de produção e alienação. A condição de super exploração, de desigualdade e miséria, perpetuam um horizonte de barbárie, violência e controle das classes dominantes sobre as populações marginalizadas, mantêm restrito o acesso aos bens e serviços públicos. Isto se dá prioritariamente na realidade brasileira com o povo negro, as mulheres pobres e pretas, a população LGBTQIA+, os povos originários, as pessoas com deficiência e em situação de rua, de sofrimento mental, etc.

Nesse sentido, não é possível pensar a educação em direitos humanos sem fazer referência ao legado freiriano. Sua contribuição histórica vem da busca por romper com a opressão existente na lógica de funcionamento social; sendo assim, visa tornar os sujeitos autônomos e libertos. Mas não num sentido de independência, como se fossemos nos apartar da vida em sociedade, ou nos colocarmos como sujeitos autossuficientes. A educação em direitos humanos, como recriação do legado freiriano, é desveladora, pois traz a possibilidade de descobrir a realidade como algo fundamentalmente comprometido com o reconhecimento da vida coletiva, não a partir do direito individual, da competitividade e da meritocracia, mas da dignidade. É um caminho ético-político de descoberta da vida.

A educação em direitos humanos, pautada na concepção freiriana, consiste em um processo de ensino e aprendizagem que envolve, concomitantemente, conhecimento científico,

compromisso ético, relações afetivas e intencionalidade política. Portanto, requer a vivência de uma práxis - um movimento de ação -reflexão-ação -, movido por inquietações, desejos, angústias, ousadias, afetos, compromissos e descobertas. Assim, há uma aposta na educação em direitos humanos como uma possibilidade de reafirmação dos sujeitos como “ser social” e, portanto, com um compromisso ético com a transformação societária (ASSUMPÇÃO, 2021).

Diante da naturalização da exploração, e sua conseqüente desigualdade, há a necessidade de luta, inclusive pela educação, e de promoção da capacidade de reação e crescimento do poder popular. Entender que a história humana é produto da nossa capacidade teleológica e que essa capacidade não é dada em relações cristalizadas pode nos comprometer, coletivamente, em processos de construção de subjetividades democráticas, ávidas por liberdade e, por que não, afetivas.

Isto envolve processos de ensino-aprendizagem que reconheçam os conflitos e as contradições, especialmente dos próprios processos de produção do conhecimento, nos fazendo perguntar como e por quem tem sido produzido o conhecimento. A frase “para que(m) serve o seu conhecimento” é uma bússola que pode conduzir um movimento de práxis - ação-reflexão-ação, na construção de uma educação transformadora, na perspectiva de um novo projeto societário. A criação do novo, que Paulo Freire denominou de “inérito viável”, nos coloca em um movimento permanente, por meio da dialética, de superação dos desafios que a dinâmica capitalista, patriarcal, racial e geracional não nos permite reconhecer (ASSUMPÇÃO, 2021).

Assim, é preciso reconhecer que existe uma dimensão cultural presente nas práticas educacionais, sem a qual são impensáveis os processos de mudança. Esta relação é dada na superação da oposição e polarização dos aspectos que ligam as condições mais

gerais e estruturantes da sociedade, com as questões micro, relacionadas às famílias, grupos e indivíduos situados territorialmente. Na compreensão da contradição da realidade material e simbólica que nos rodeia, na mudança do *olhar*, na provocação da desnaturalização das relações sociais, tais como aparecem no questionamento da imediatividade do cotidiano, é que acreditamos ser o terreno profícuo pelo qual a educação em direitos humanos possa avançar, se espalhar e se consolidar.



Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de.
- FINCO, D. (org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Relume e Dumara, 1994.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.
- _____. A construção de uma Educação em Direitos Humanos e desafios do “inédito viável” in. Leonardi, Fabrício (et al). **Metodologias participativas para a construção de uma educação em direitos humanos**. São Paulo: Alameda, 2021. Acesso em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61841>.
- BRANDÃO, Carlos R; ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Cultura Rebelde**: Escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Ética e Violência**, In: Teoria e Debate, ed. 39, 1998.
- COTRIM, Gilberto (et. al.). **Fundamentos de Filosofia, São Paulo**: Saraiva, 2010.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.494-516.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

HERMIDA, Jorge Fernando. **História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema**. Revista HISTEDBR On-line, v. 20, p. e020058-e020058, 2020.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política** (Livro 1). São Paulo: Boitempo, 2013.

MIGUEL, Luís Felipe. **Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOTT, M. **A criança escrava na literatura de viagens**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1979.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOREL, George. **Reflexões sobre a violência**. Rio de Janeiro. Vozes, 1993.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Anotações sobre a história social dos Direitos Humanos**. Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>> Acesso em 30 de julho de 2019.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI, S. (org.). **O que ler nas ciências sociais brasileiras**. São Paulo: Sumaré, 1999, v.1, pp. 13-107.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo, Boitempo, 2014.



Capítulo 3

A formação na extensão universitária como constituinte do percurso formativo

Juliana O. Marzola dos Santos¹
Marcelo Domingues Roman²
Márcia Campos Eurico³
Mariana Rocha Bensadon⁴

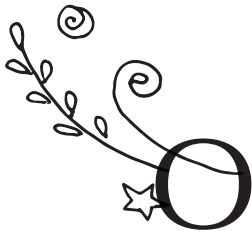
1. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF). Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

2. Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Docente no curso de Serviço Social e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais na Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Coordenadora do GTP Serviço Social, Relações de Exploração e Opressão de Gênero, Raça/etnia e Sexualidades ABEPSS. Docente pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF).

3. Mestre e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no curso de Psicologia na Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Docente pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF).

4. Estudante de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF). Extensionista bolsista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

Introdução



Projeto de Extensão “Vozes das crianças, adolescentes e jovens na construção da Educação em Direitos Humanos” é uma iniciativa importante, pois viabiliza a análise crítica acerca dos direitos fundamentais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da práxis política da educação popular. Entre as ações do Projeto, o capítulo que ora se apresenta discorre sobre a formação das/dos extensionistas na área da educação em direitos humanos e sua transversalidade com as questões de classe, gênero, raça/etnias e geração.

A formação discente no âmbito da extensão caracteriza-se como uma atividade imprescindível à medida que prepara estudantes de diversas áreas de formação para a análise crítica do real a partir de uma visão de mundo que pressupõe o respeito ao ser social na sua singularidade e universalidade, nas diversidades de histórias, trajetórias e constituições subjetivas. A problematização destes elementos permite a construção de mediações e conexões com a vida cotidiana capazes de interferir na forma como interpretamos as expressões da questão social e seus rebatimentos sobre a infância e a adolescência, em que condição socioeconômica, gênero, sexualidade, raça/etnia e geração imprimem uma divisão explícita sobre a quem historicamente os direitos humanos se dirigem.



O processo de formação das/dos extensionistas

A formação das/dos extensionistas deu-se a partir de encontros iniciais para discussão de temas vinculados à educação em direitos humanos e, posteriormente, por meio de reflexões coletivas sobre as práticas em andamento. Com isso, buscou-se aliar-se análises teóricas de conceitos fundamentais para o planejamento das ações do projeto e construção de mediações teórico-práticas entre esses conceitos e os desafios postos pelo real, representado pelo trabalho direto com as crianças e adolescentes participantes do projeto. Desta forma, pautou-se a necessidade de difusão de uma educação popular, antirracista, anticapacitista e anti-LGBTQIA+fóbica.

Os encontros formativos iniciais foram dirigidos a discentes dos cursos de Serviço Social, Psicologia e Terapia Ocupacional, bem como a estudantes de pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais. Os debates foram conduzidos pelos seguintes professoras/es e/ou pesquisadoras/es: Assistente Social Célio Vanderlei Moraes, Dra. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini; Dra. Joana Duarte das Flores, Dr. Marcelo Roman, Dra. Márcia Campos Eurico e Roberta Scatolini. Além destas/es, as discentes Kaliel Nunes, Juliana Fracaro e Juliana Marzola também conduziram debates.

Ao todo, foram realizados 11 encontros formativos iniciais, no período de 22 de janeiro a 26 de fevereiro de 2021, com duração de duas horas cada e de acordo com os temas abaixo relacionados:

- ***Educação em Direitos Humanos na promoção da convivência com a diferença e educar para a cultura dos direitos.***
Objetivo: Refletir sobre o processo histórico da educação em direitos humanos e sua contribuição para a promoção



da convivência com a diferença e a construção da cultura da participação e dos direitos desde a infância.

- **Concepção de infância e adolescência.** Objetivos: Introduzir criticamente as concepções teóricas hegemônicas em psicologia acerca da infância e da adolescência e analisar princípios teóricos básicos da psicologia histórico-cultural para compreensão da infância e adolescência.
- **Paulo Freire.** Objetivo: Abordar a trajetória de Paulo Freire e alguns de seus princípios
- **Serviço Social, questão social e questão racial; Crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos e artimanhas do racismo estrutural.** Objetivos: Problematicar as intersecções entre questão social e questão racial na formação profissional e problematicar a intersecção entre o ECA e a educação antirracista.
- **Meninas e território: Criminalização da pobreza e seletividade.** Objetivos: Compreender o ingresso de jovens do sexo feminino no sistema socioeducativo na medida privativa de liberdade pelo crime de tráfico de drogas na última década no Brasil, numa perspectiva de classe, raça/etnia, gênero e geração na formação social brasileira; analisar os fundamentos e concepções sobre território, gueto e favela/vila, numa perspectiva de classe, raça/etnia, gênero e geração na formação social brasileira; desvendar as expressões contemporâneas da penalidade neoliberal, numa perspectiva de classe, raça/etnia, gênero e geração na formação social brasileira.



- ***Interdisciplinaridade e políticas sociais.*** Objetivo: Refletir sobre educação em direitos humanos como conteúdo interdisciplinar para a construção da cultura participativa e democrática nas políticas sociais.
- ***Educação Popular: um projeto em disputa.*** Objetivos: Compreender a concepção de educação popular e promover e problematizar o projeto de educação subjacente.
- ***Convivência com a diferença e o reconhecimento como sujeitos: ênfase LGBT e pessoa com deficiência.*** Objetivo: Refletir sobre o direito à convivência com a diferença e o reconhecimento como sujeitos de direitos, problematizando principalmente a transfobia e o capacitismo que atravessa a vida das pessoas.
- ***Princípios Freirianos: Leitura do Mundo, círculo de cultura e tema gerador.*** Objetivo: refletir sobre os princípios que orientam a práxis emancipatória.
- ***Educação e Linguagens.*** Objetivo: Contribuir para uma práxis emancipatória que contemple as diferentes linguagens na intervenção educativa, ampliando as possibilidades de leitura do mundo e de um aprendizado que integre ética e estética.
- ***Planejamentos dos círculos de cultura.*** Objetivo: Elaborar os planejamentos para desenvolver os círculos de cultura com as crianças, adolescentes e jovens.

Após os planejamentos dos círculos de cultura, cada grupo de extensionistas desenvolveu suas atividades educacionais com

seu respectivo conjunto de crianças, adolescentes ou jovens, contando, também, com a participação de educadores das instituições envolvidas. Desde os primeiros encontros com esses sujeitos, foram realizadas reuniões para discussão do ocorrido.

Durante as discussões para compartilhamento do ocorrido nos círculos de cultura com as crianças e jovens foram verbalizadas algumas adversidades, como falta de acesso a câmeras, a ausência de algumas crianças/jovens e a timidez durante os primeiros encontros, que resultava em câmeras fechadas e participações acanhadas; estes contratempos surgiram quando o projeto partiu para a ação prática em campo. Além disso, em um determinado momento, recebemos o Prof. Braz Nogueira⁵, que trouxe sua experiência de anos dentro das escolas e principalmente, na E.E Campos Salles, localizada no bairro Heliópolis/SP, que trata-se de uma escola modelo, tanto com relação à como esta dialoga com a comunidade em torno, quanto no trabalho profissional dos/as professores/as em uma perspectiva Freiriana de educação emancipatória e popular. Desta forma, ressalta-se a importância dos encontros semanais de formação continuada para que o projeto ocorresse, pois ainda que hajam contratempos, o apoio da coordenação e do coletivo possibilitou a continuidade das ações em campo.

Assim, torna-se evidente a importância do planejamento para que haja preparo, porém mostra-se também a necessidade de adaptação diante da dinamicidade da vida e da realidade. Com isso, através do trabalho em conjunto, os/as extensionistas e docentes

5. “Braz Rodrigues Nogueira, ex-diretor da Escola Municipal Campos Salles, na periferia de São Paulo (SP), é considerado o principal responsável por transformar a comunidade de Heliópolis em “Bairro Educador”. O educador fortaleceu laços entre a escola e a comunidade e apostou em um novo tipo de relação entre estudantes e professores, pautada pelo diálogo que caracterizou pedagogias como a de Paulo Freire.” (BERNARDES, 2019, s.p.)



obtiveram câmeras para o espaço que não possuíam; realizaram busca ativa das crianças/jovens que não estavam frequentando os encontros e construíram uma relação e um espaço seguro para participação de todos.

Portanto, a formação inicial e o diálogo semanal sobre os percalços durante o percurso foram indispensáveis para que estes fossem superados coletivamente, de forma que os encontros se tornassem um lugar de acolhimento, comunicação, escuta e mobilização coletiva. Assim, os círculos de cultura e as ações dos extensionistas foram otimizados e enriquecidos devido ao amparo da formação e dos encontros semanais, possibilitando a difusão da Educação em Direitos Humanos nas instituições em que os/as extensionistas inseriram-se, de forma a propagar uma perspectiva popular, antirracista, anticapacitista e anti-LGBTQIA+fóbica.



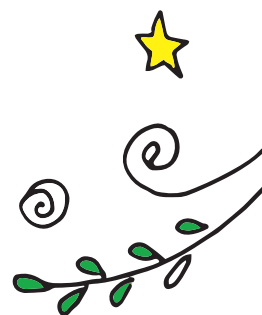
Considerações Finais

A extensão universitária pressupõe processos formativos e os promove, em um movimento que envolve sujeitos, ações e conhecimentos em contínua inter-relação. A universidade representa um dos principais agentes sociais de produção de conhecimento científico, cujo desenvolvimento, no campo das ciências sociais e humanas, deve se dar em íntima relação com a sociedade.

Desta forma, compreende-se que o primeiro percurso formativo do projeto de extensão consistiu em um processo coletivo, onde educandos/as e educadores/as, ao socializar suas vivências e conhecimentos por meio da formação inicial, formação continuada e dos círculos de cultura, constroem uma leitura crítica da realidade, conectando àquilo que foi aprendido na formação formal, com aquilo que era obtido no dia-a-dia do projeto: a realidade,

visando sua transformação, pois como pontua Paulo Freire “formar é muito mais do que puramente treinar o educando pro desempenho de destrezas” (FREIRE, 2002, p. 9).

Nesta relação, diferentes formas de conhecimento se influenciam mutuamente e, assim, se constituem. Ao participarem de um projeto de extensão universitária, os discentes sistematizam para si ou entram em contato pela primeira vez com um conjunto de saberes necessários à consecução do projeto. Todavia, no próprio processo de colocá-lo em prática, adquirem novos saberes, advindos do encontro com a realidade social e com as singularidades dos sujeitos com quem se relacionam, realimentando, assim, o processo de formação inicial.



Referências

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19 (2): 336, maio-ago/2011.

BERNARDES, J. E. Entrevista | **Braz Nogueira, o homem que criou um “Bairro Educador” na periferia de SP.** Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/12/07/entrevista-or-braz-nogueira-o-homem-que-criou-um-bairro-educador-na-periferia-de-sp>. Acesso em: 27 set. 2021.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano a adolescência em questão.** *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BOSCARATTO, Deisy Christine. **A história da homofobia e os direitos humanos**. Revista Memória LGBT, v. 2, p. 44-48, São Paulo, 2014.

CARBONARI, Paulo César. **Sujeito de direitos humanos**: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007.

EURICO, Márcia Campos. Crescer e se desenvolver como sujeito de direitos: artimanhas do racismo estrutural. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Orgs.). **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2020.

FERRARI, Carlos. **Vamos conversar sobre inclusão?** São Paulo, Paulus, 2013.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes. Capítulo 1: Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

LANFRANCHI, Valdênia Aparecida Paulino. Movimentos Sociais na Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Orgs.). **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2020.

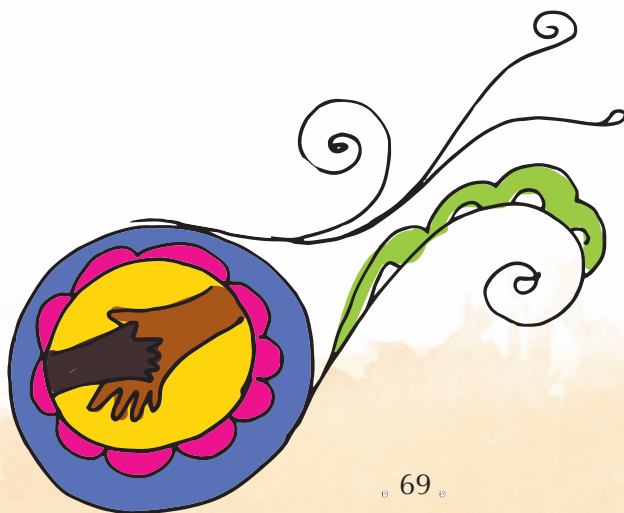
MARTINS, Tereza Cristina Santos; SANTOS, Juliane dos; SANTOS, Ana Caroline Trindade; CAVALCANTE, Itanamara Guedes. “Questão social” na formação profissional: como compreendê-la sem as determinações étnico-raciais? In: **Racismo Estrutural, Institucional e Serviço Social**. 01 ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2020, v.01, pp. 210-234.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: *aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

PAMPLONA, Renata Silva; DINIS, Nilson Fernandes. **A transexualidade em questão**: *Problematizações nos contextos educacionais*. Volume, 13, n.2, 2017.

PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduina de Oliveira. Educação em Direitos Humanos, Participação e o ECA. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduina de Oliveira (Orgs.). **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2020.

SIQUEIRA, Denise; DORNELLES, Tarso Germany; ASSUNÇÃO Sabrina Mangrich. Experienciando o Capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020.



Capítulo 4

Extensão Universitária: o Projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: educação em direitos humanos



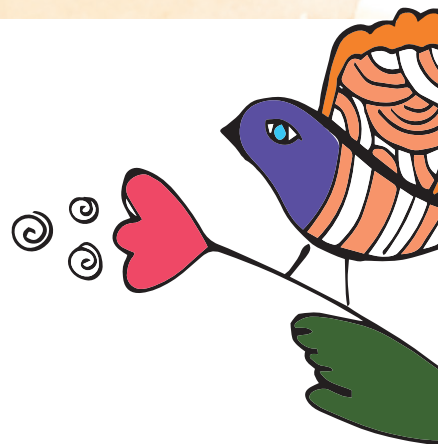
4.1. Educação em Direitos Humanos e o direito à cultura

Juliana O. Marzola dos Santos¹

Kaliel Fernando Nunes²

Thayná Prado³

Thatiane N. dos Santos⁴



Introdução

A Constituição Federal de 1988, fruto da luta dos movimentos sociais, traz em sua redação o direito à dignidade humana. Assim, os Direitos Humanos “tornam-se o debate mais presente na agenda pública na década de 1980 e 1990” (FACHINETO et. al. 2018, p. 20), sendo que, nos anos seguintes, o Estado brasileiro busca reafirmar seu compromisso com o tema a partir da criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que conta com versões dos anos de 1996, 2002 e 2010.

Deste modo, no ano de 2003 cria-se o Comitê Nacional para a Educação em Direitos Humanos, que elabora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, sendo que, em 2012 o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNE-DH), que não se tratam de diretrizes curriculares “pois não tratam apenas de currículo, englobando também gestão da vida institucional educativa.” (FACHINETO et. al. 2018, p. 21).

1. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF). Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

2. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

3. Educadora do Projeto Tia Egle.

4. Educadora do Projeto Tia Egle.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que consiste em um marco para os direitos humanos de crianças e adolescentes, inaugura a Doutrina de Proteção Integral, com o objetivo de garantir o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Desta forma, com relação à educação propriamente dita, o Estatuto preconiza em seu Art. 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

É apoiado nestas normativas legais e no princípio da educação popular freiriana, que o projeto de extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos, insere-se no Projeto Tia Egle, a fim de difundir com as crianças, adolescentes e demais educadoras do projeto, a educação em direitos humanos para garantia dos direitos das crianças e adolescentes. A instituição atua desde 2003 e consiste em uma organização não governamental que atende crianças e adolescentes, nas idades entre 04 a 14 anos, moradoras na região da Zona Noroeste, especificamente nos Bairros do Jardim Rádio Clube e Jardim Castelo, ainda que hoje abranja bairros mais distantes dentro do próprio Município de Santos. O trabalho nasce frente à demanda da população local, por meio de ações realizadas pelos/as moradores/as da região com o objetivo de minimizar os altos índices de violência urbana, narcotráfico e fragilidade social em que a população estava exposta. Atualmente, o Projeto desenvolve ações socioculturais socioesportivas, em sistema de contraturno escolar, que visa proporcionar aos inseridos nesse processo, novas formas de compreender seu contexto social e a realidade circundante, objetivando o pleno exercício da consciência cidadã.

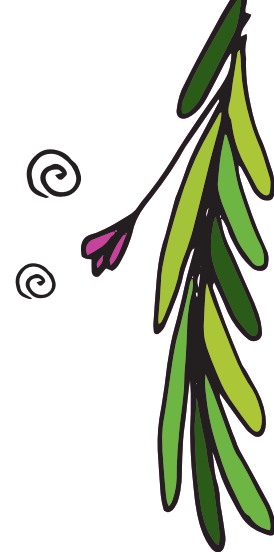


Isto posto, a partir da leitura do mundo realizada previamente, a parceria entre o Projeto Tia Egle e o Vozes têm início no dia 23 de abril de 2021, com o objetivo de constituir um grupo de crianças e adolescentes do projeto para conhecer, refletir e formular propostas relativas à educação em direitos humanos⁵, utilizando como tema norteador do percurso os direitos das crianças e adolescentes, para que ao final seja construída uma proposta de ação cultural no projeto Tia Egle.

Os Direitos Humanos têm tudo a ver com a nossa vida!⁶


Ainda que a educação em direitos humanos esteja presente nas normativas dispostas acima, contando inclusive com diretrizes específicas, esta não costuma ser utilizada no ambiente escolar de forma majoritária, sendo o modelo de educação perpetuado em muitas das instituições escolares o que Paulo Freire conceitua como *educação bancária*, que compreende o processo educativo como uma “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p.33), e funda-se “numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (idem, p. 33).

Por isso, o processo da extensão no projeto, foi pensado para gerar debates acerca dos direitos das crianças e adolescentes, fazendo uso de uma educação crítica e libertadora que valoriza os saberes sem hierarquização, onde o educador seja mediador do



5. No caso deste percurso educativo em questão, no início pautou-se questões mais gerais com relação aos direitos das crianças e adolescentes, e posteriormente foi dado um enfoque na questão do direito à cultura.

6. O título utilizado faz alusão ao caderno de apoio pedagógico, cuja autoria é de Paulo César Carbonari, pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPPF). A publicação foi feita em 2012 no âmbito do Projeto Educação Popular em Direitos Humanos, com apoio da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (Convênio no 750325/2010 SDH/PR).



conhecimento e não detentor. Trabalhando os conteúdos do percurso educativo através das diferentes linguagens; musical, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora. Dando início a um processo de conscientização sobre seus atos, direitos, deveres e respeito ao próximo. Para tanto, levou-se ao debate a concepção da dignidade humana universal, que aponta para “um valor intrínseco à vida humana que a torna digna.” (FACHINETO *et. al.* 2018, p. 18), são direitos “indivisíveis, inalienáveis e garantidos no âmbito global, escapando às fronteiras geográficas dos Estados nacionais. São direitos fundamentais à existência humana.” (idem, p. 19).

Assim, visto que um elemento de grande importância para que as pessoas tenham seus direitos efetivados, é a própria consciência da existência de seus direitos, houve um processo inicial de apresentação e debate destes, sendo que, logo em seguida as crianças e adolescentes do projeto trouxeram para sua realidade, apontando acontecimentos de suas próprias vivências que demonstravam violações dos direitos humanos das crianças e adolescentes. Inclusive, foi dito por uma das adolescentes do projeto que “as pessoas não sabem que têm esses direitos, mas agora nós sabemos”. Outro ponto relacionado ao debate que cabe ressaltar, foi o consenso entre todos/as crianças e adolescentes quanto à não-garantia destes. Quanto ao direito à segurança, por exemplo, foi comum acordo entre as crianças/adolescentes que estes/as não se sentem seguros ao andar pelas ruas. Foram feitas falas inclusive pautando a seletividade da justiça na sociedade capitalista, quando uma adolescente diz que “as pessoas que tem dinheiro tem mais direitos que nós que não temos, mesmo sabendo que por lei deveríamos” e um menino complementa com “nós, por ser pobre e morar na comunidade, não tem direito a nada”.

O processo de avaliação dialógica, também concebido nos

princípios freirianos, onde os/as participantes avaliam as atividades cotidianamente ao mesmo tempo em que são avaliados/as pelos educadores/as, também foi pensado para promover o pensamento crítico a partir da educação emancipadora. Por isso, uma das estratégias utilizadas para a avaliação foram as imagens de grandes personalidades da luta, onde cada uma destas estava com uma expressão facial diferente; assim, as crianças e adolescentes escolhiam quais daquelas expressões faciais eram equivalentes ao modo como eles/as estavam se sentindo com relação ao Círculo de Cultura realizado, ao mesmo tempo em que conheciam grandes nomes da luta por direitos, no âmbito nacional e internacional.



No dia em que se utilizou a avaliação acima, foi feita uma descrição sobre quem são e qual a luta dessas pessoas, trazendo Angela Davis e o movimento negro anticapitalista dos EUA; Valdelice e a luta indígena; Padre Júlio Lancelotti e luta pelos direitos da população em situação de rua; a Greta e a luta pela defesa do meio ambiente; e por fim, Marielle e a defesa dos direitos huma-

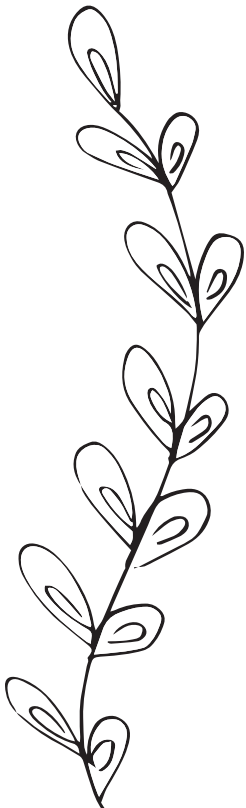
nos que lhe custou a vida. Neste dia, a grande maioria escolheu a Marielle Franco que estava sorrindo, o que significou que eles avaliavam de forma positiva o Círculo de Cultura. Uma das adolescentes escolheu Padre Júlio Lancelotti, pois estava indignada com o que ocorreu com a população em situação de rua, que foi impedida até de dormir. Um dos meninos concordou e complementou dizendo que “se os moradores de rua ficarem dormindo embaixo da ponte, a ponte pode cair em cima deles e a culpa vai ser da prefeitura”, o mesmo em sua avaliação escolheu todas as imagens, pois como disse, não conseguir encontrar um só sentimento que sentiu.

Por fim, ao final do percurso educativo, foi decidido por eles e elas que a intervenção cultural a ser realizada no projeto, seria uma apresentação coletiva de uma música, no ritmo de funk, cuja letra foi criada com o auxílio das educadoras do projeto Tia Egle:

Sou do projeto Tia Egle
Lá eu tiro mó lazer
Junto com a Unifesp
Temos muito pra aprender

Junta a Juliana
Com a Kaliel
Pra trocar sabedoria
Que não cabem no papel

Aqui na periferia
Tem muito pra oferecer
Os melhores talentos
Que o mundo tem que conhecer



Vamos do Rock ao Funk
Do Samba ao Hip-Hop
Quero ver você dizer
Que não sabemos fazer arte

Cê vai ter que respeitar
As mina, as mona e as mana
E entender que o mundo
É feito de diversidade

Estatuto da criança
E cultura popular
E mostrar que nossas raízes
Ninguém pode nos tirar

O Projeto Vozes
Veio só pra acrescentar
Provar que as crianças
Tem direito de falar

A música em questão, trouxe diversos assuntos abordados por nós nos Círculos de Cultura, demonstrando a efetivação de um processo de conscientização, que reitera a perspectiva freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República: Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

FACHINETTO, R.; SEFFNER, F; SANTOS, R. B (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos.** 2 Ed. Editora da UFRGS: Porto Alegre, 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra



4.2. Educação em Direitos Humanos e a diversidade cultural do Brasil

David Soares Santos de Jesus¹
Larissa de Brito Gomes Santos²
Mateus Silva Oliveira³
Vitória Marconi Padial⁴
Fabiano Paiva de Souza⁵
Gisele de Oliveira Mendonça⁶
Verônica Daniela Mascheroni Batist⁷



Introdução

O presente trabalho tem como objetivo sistematizar o percurso vivido no projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos junto com o Centro para Crianças e Adolescentes Arte na Rua (CCA Arte na Rua), que se localiza no município de São Paulo e consiste em um equipamento análogo aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Neste sentido, constituiu-se um grupo de crianças da região da Brasilândia/SP, que frequentam o CCA para que fosse possível refletir junto com os/as discentes extensionistas sobre direitos básicos à cultura e a diversidade cultural, através da regionalização, valorização e as diferentes expressões da cultura, abordando temas como: funk, rap, arte de rua, dança, música, resistência, representatividade etc. Dessa maneira, buscou-se

1. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

2. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

3. Estudante de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

4. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

5. Geógrafo e orientador Socioeducativo turma dos Adolescentes CCA Arte na Rua

6. Pedagoga, coordenadora geral do CCA Arte na Rua

7. Pedagoga, coordenadora pedagógica do CCA Arte na Rua




relembrar que a cultura encontra-se presente em diversas realidades e reafirmar o seu potencial de transformação, visto que, este contato com as diferentes formas de expressões culturais podem guiar-nos ao autoconhecimento; trazer aprendizados históricos e sociais; permitir a socialização entre grupos e discussões sobre diversos saberes; e principalmente, ao trabalhar esse conhecimento, possibilita-se uma convivência mais respeitosa entre as diversas culturas que compõem a diversidade brasileira.

A educação para o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos são direitos civis que todos os seres humanos ao redor do mundo têm. Esses Direitos não são adquiridos, ou seja, todos/as já nascem com esses direitos, que existem para demonstrar de forma escrita e legislada, que os seres humanos nascem livres e iguais perante a lei, e que todos devem ser respeitados da mesma forma. Por isso, a propagação de uma Educação em Direitos Humanos é importante, para demonstrar que, independente de fatores como religião, orientação sexual, gênero, classe, o respeito e àqueles direitos conquistados através da luta devem prevalecer. Todavia, na prática, esses direitos são diariamente violados.

Essas reflexões demonstram a necessidade de buscarmos uma ideia reguladora que embase os Direitos do Homem de forma diferente da fundamentação tradicional. Em realidade, Hannah Arendt argumenta que, não podendo mais confiar na história (costumes de cada comunidade como fonte de direitos) ou na natureza (natureza humana como fonte de direitos), o homem tem de voltar-se para a própria ideia de humanidade como garantidora de seus direitos. Por pertencer à humanidade, o ser humano tem direitos. E é a humanidade composta por cada homem singular que tem o papel de fonte e garantidora dos Direitos. (BRITO, 2006, V.9 n.1).





O Brasil é um país composto pela pluralidade, devido às diferentes culturas presentes no país, que têm origem de povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos, entre outros, que formam essa *colcha de diversidade*. Entretanto, faz-se necessário analisar o etnocentrismo regional e o racismo estrutural que existe no país, que têm sua raiz no processo de colonização e escravização. Por isso, o percurso formativo realizado no CCA Arte na Rua foi construído após a formação dos/as discentes, considerando os aprendizados com relação à formação sócio-histórica do país e os marcadores sociais da diferença que devem ser pautados ao falar sobre cultura, a fim de debater com as crianças nos Círculos de Cultura a cultura em uma perspectiva de totalidade.

Para tanto, durante os encontros com as crianças utilizamos diferentes expressões culturais, a fim de pontuar como todas elas são importantes. A música foi uma delas, visto que, no Brasil diversas músicas representam a realidade da população negra e periférica, como o funk e o rap, sendo conversado com as crianças os motivos pelos quais estes gêneros musicais sofrem uma alta desvalorização: pelo preconceito que circunda as comunidades, pelo racismo estrutural e por uma visão elitista sobre a sociedade. O que aqueles que marginalizam a cultura periférica não sabem, ou fingem não saber, é que as letras cantadas por cada Mc são símbolos de resistência, em que além de expressarem a realidade que estão inseridos também denunciam o descaso governamental, o preconceito e a desigualdade social. A atual pauta sobre a criminalização do funk traz exatamente o modo como as classes mais altas enxergam a população preta e periférica:

Mas talvez a maior problemática relacionada à criminalização do funk esteja relacionada com o fato de que não é propriamente o funk a que se quer criminalizar. De acordo com o pesquisador, muitos argumentam que a tentativa de proibir o funk seja, na verdade, uma tentativa de reprimir as classes

mais baixas e as pessoas negras, que veem no funk um fator de identidade. Ele apoia essa ideia com o argumento de que não é a primeira vez na história que tentam proibir atividades intensamente relacionadas a certos segmentos sociais [...] (SOARES.C.M, 2018).

Outro elemento bastante utilizado nos Círculos de Cultura com as crianças, foi a dança, pautando esta como uma das maiores manifestações culturais existentes no mundo, sendo a forma de religiões expressarem suas crenças, das pessoas demonstrarem seus sentimentos e de inúmeros grupos mostrarem suas histórias e vivências. Por isso, durante os encontros conversamos e aprendemos sobre os tipos de danças e manifestações corporais, como a Catira, o Xaxado, o Samba de Raiz, o Forró, a Dança Indígena, a Dança Sertaneja, o Frevo, o Hip-Hop, o Break. Além disso, outras expressões artísticas também foram parte do percurso formativo, problematizando a concepção de arte que é hegemônica e valorizando a arte produzida pela população periférica, como as intervenções, performances e peças produzidas por coletivos de teatro; esculturas; pinturas; grafite; entre outras destas manifestações costumam tecer críticas sociais, políticas, econômicas em espaços públicos. Desta forma, pudemos problematizar com as crianças o conceito de arte e enaltecer a arte urbana, que carrega um grande valor cultural e leva a arte para àqueles que não têm acessos às artes expostas nos museus consagrados ou não podem ler artigos sobre elas, democratizando o acesso para àquilo que no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é concebido como um direito fundamental da população infanto-juvenil: o acesso à cultura.

Apesar dos desafios enfrentados para a realização do percurso com as crianças, como a dificuldade no acesso à internet e às tecnologias; e ainda, a adaptação da linguagem para os debates, os círculos de cultura possibilitaram para nós, extensionistas, um

contato direto com a prática das questões levantadas pelos cursos de graduação em que estamos. Assim, realizou-se, em consonância com o objetivo do projeto, a propagação da Educação em Direitos Humanos.


A percepção da equipe pedagógica do CCA Arte na Rua e das Crianças e Adolescentes

Sistematizar os aprendizados e os desafios do percurso formativo desenvolvido pelo Projeto de Extensão “Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos”, promovido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão (GCAF) Unifesp/Campus Baixada Santista, com as crianças e adolescentes do Centro Para Criança e Adolescente Arte na Rua, situado na Brasilândia/SP, foi instigante.

Primeiramente, quando o convite foi feito ao CCA Arte na Rua, para participação, pairou um sentimento de impotência, considerando que o conhecimento produzido nas periferias, como este território de extrema vulnerabilidade social. Segundo, porque estávamos e continuamos em um contexto de pandemia, sem um laboratório de informática online, e a maioria das famílias usam o celular de forma compartilhada, com pacote mínimo de internet.

Resolvemos aceitar o desafio, mesmo diante das dificuldades, tendo em vista o potencial da Universidade Pública em promover reflexões para repensarmos a nossa práxis. Desse modo, foi construída uma estrutura no CCA Arte na Rua que pudesse garantir a participação das crianças e adolescentes do CCA, tendo em vista a possibilidade de ampliação dos nossos olhares e garantir momentos de formação para transformação de nossa realidade. Como aponta Freire (2016):






[...] A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer [...] (p. 40)

Os encontros realizados no período de 22 de abril a 23 de setembro de 2021, do projeto de extensão “Vozes das crianças, adolescentes e jovens: educação em direitos humanos” com o CCA Arte na Rua foi intensamente horizontal e dialógico, conforme os princípios de Paulo Freire (2016). Eles expressaram que ser dialógico também parte da preocupação na busca dos conteúdos programáticos, do movimento de pensar as atividades propondo um diálogo antes mesmo de ele ser concretizado. Foi percebido todo esse cuidado por parte dos/das extensionistas em cada círculo de cultura virtual. As atividades e as dinâmicas envolveram todos e instigava à participação. Durante o percurso formativo e em diversos momentos os/as educadores/as do projeto sentiram-se inclusos no processo, em um movimento dialético como sujeitos participantes. As falas foram contempladas diversas vezes, inclusive com literatura que abordou a diferença na diversidade, como as questões étnico-raciais, com centralidade na questão dos povos negros e indígenas.

O processo ficará marcado na trajetória do CCA e na vida das crianças e adolescentes que tiveram o prazer de participar desse projeto em tempos de escassez educacional em face à pandemia. Sobre o olhar das crianças e dos adolescentes os relatos foram muitos. Primeiro, de se reconhecerem nos debates, por exemplo: “Nossa! Fizeram isso com meu amigo na escola” uma criança ao ser provocada por um vídeo onde um menino tinha vergonha de dizer que gostava de outro menino e quando disse foi ridicularizado pelas pessoas na escola. Lembramos também da fala de dois



adolescentes que relataram: “Nossa que legal, não sabia que eles podiam fazer isso”, ao tratarem dos atletas paraolímpicos. Processualmente, percebemos o despertar de uma educação em direitos humanos inclusiva.

Os Centros para Crianças e Adolescentes fazem parte dos serviços tipificados pela Política de Assistência Social do Município de São Paulo, inserido na Proteção Social Básica, pertencendo aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, tendo como foco a segurança do convívio.

A segurança da vivência familiar ou a segurança do convívio (...) supõe a não aceitação de situações de reclusão, de situações de perda das relações. (...) A dimensão societária dá vida desenvolve potencialidades, subjetividades coletivas, construções culturais, políticas E, sobretudo, os processos civilizatórios. As barreiras relacionais criadas por questões individuais, grupais, sociais por discriminação ou múltiplas inaceitações ou intolerâncias estão no campo do convívio humano. A dimensão multicultural, intergeracional, interterritoriais, intersubjetivas, entre outras, devem ser ressaltadas na perspectiva do direito ao convívio. (PNAS, 2004, p. 26).

Na Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais da Cidade de São Paulo os eixos norteadores da nossa prática e a convivência e fluência comunicativa, os saberes e fazeres próprios da vida cotidiana, a participação na vida pública, e o acesso à rede dos serviços sociais. Nossas ações socioeducativas surgem da ferramenta metodológica, do planejamento participativo, com todos os atores envolvidos no processo.

A metodologia utilizada neste fantástico percurso foi no primeiro momento a identidade do grupo de adolescentes que iríamos trabalhar: o diálogo interativo, a escuta qualificada dos participantes, os temas geradores que foram surgindo no processo, as avaliações continuadas e reflexões após encontros para tentar curar alguns imprevistos. Todos os encontros do dia 22 de abril até o dia

23 de setembro de 2021 foram um processo de construção coletiva de conhecimento, mediados pelo saber acadêmico dos mediadores do Projeto Vozes.

Por isso, os encontros promovidos pela extensão foram tão densos, visto que, o eixo da diversidade cultural, dentro desse eixo norteador foi o primeiro encontro com as crianças e adolescentes, as quais expressaram suas manifestações culturais eles gostavam (música, dança e uma receita culinária de gosto, costume deles). O terceiro encontro aprofundou na expressão cultural musical e surgiu um conjunto heterogêneo de gostos: rap, funk, sertanejo, samba, pagode, axé, a potencialidade da ação foi direcionada no momento em que os usuários expressam uma canção que os representassem. Isso foi feito da mesma maneira na dança como manifestação cultural no nosso sexto encontro. Do sexto ao nono encontro interagimos sobre o tema da Representatividade o mesmo emocionou os usuários e o educador nos envolvendo com slides, vídeos, músicas e depoimentos virtuais, de mulheres e homens, mulheres e homens negros e da galera LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgênicos e travestis, quer, intersexuais, assexuais, + outros grupos). O décimo encontro despertou o sentimento em todos os participantes de superação ao ser abordado o tema do Direito de todos, dos deficientes físicos e mentais e das paraolimpíadas, evidenciando a potencialidade de todos. Os últimos encontros foram repletos de jogos e quizzes de considerações finais sobre o que é cultura, diversidade e direitos humanos.

Em síntese, eles sentiram alegria, preguiça, emoção, ficaram bravos, às vezes. Gritaram bastante nas gincanas e mostraram os sentimentos que os debates despertavam em face às suas realidades. Esperamos que essa extensão seja o início de um amplo processo.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2012.

CIPRIANO, Ana Carolina Pinheiro de Sousa, et al. **A Expressão Cultural das Periferias Brasileiras**. Agência Universitária De Notícias, [S. L.], P.1, 14 set. 2018. Disponível em: <http://aun.webhostuspsti.usp.br/index.php/2018/09/14/a-expressao-cultural-das-periferias-brasileiras> Acesso em: 8 set. 2021.

FAVERO. Eunice Teresinha, PINI. Francisca Oliveira, SILVA. Maria Liduina de Oliveira. **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. (orgs). - 1. ed.-São Paulo: Cortez, 2020

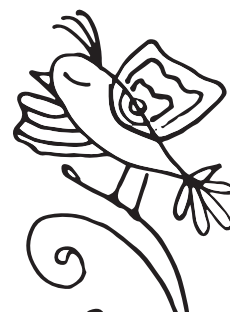
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 27º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**: 2013.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. MORAES, Célio Vanderlei (org.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. **Educação, participação política e direitos humanos**

SOARES.C.M. **A Crescente violação dos Direitos Humanos no cenário mundial**. JusBrasil, [S. l.], p. 1, 13 jul. 2016. Disponível em: <https://elainefrancoadv.jusbrasil.com.br/artigos/443225573/a-crescente-violacao-dos-direitos-humanos-no-cenario-mundial> Acesso em: 13 set. 2021.



4.3. Educação em Direitos Humanos e o direito subjetivo à educação

1. Mestrando em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF). Extensionista do Projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos.

2. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF). Extensionista do Projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos.

3. Estudante de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Acessibilidade, Corpo e Cultura (GEPACC). Extensionista do Projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos.

4. Professora. Bióloga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Pedro Egidio Nakasone¹
Juliana Paixão Rodrigues Silva²
Marcelle Setsuko Ferreira³
Ana Carolina Sales Pacheco⁴

Introdução

A história brasileira se encontra estruturada em um processo de não pertencimento social para alguns grupos devido às condicionantes históricas da escravização, da lógica patriarcal e do acesso à terra, que, em grande medida, ocasionaram a não inserção desses grupos no acesso à educação formal. Desde o “achamento” do Brasil pelos portugueses no século XVI vivemos sob a égide da escravização, exploração e a manutenção de uma colônia de exportação, onde o acesso à educação estava vinculado a ser cidadão e, pertencia a núcleos específicos, para a concentração e manutenção do poder.

Desse modo, a lógica educacional no Brasil fica relegada até meados dos anos de 1930 devido a necessidade de formação de mão de obra para a incipiente industrialização que se iniciava, prevalecendo uma educação moralizadora e sem pensamento crítico. Processo que somente se altera com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) de 1996, que coloca a educação como um direito social de todos os cidadãos e responsabilidade do Estado, garantindo o direito ao pensamento crítico e a dignidade humana. Contudo, a educação como direito passa a ser subjetivo quando precisa ser demandada pelas vias judiciais, ou seja, “[...] passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor” (DUARTE, 2004, p. 113).

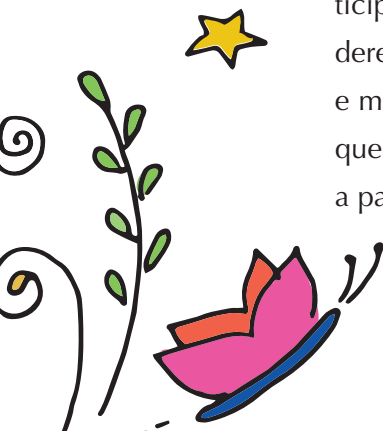
Nesse sentido, a partir do Projeto de Extensão Vozes das Crianças e Jovens: educação em direitos humanos, realizado na Escola Estadual Professora Yolanda Conte no município de São Vicente/SP, buscaremos, a partir dos relatos das adolescentes participantes, resgatar as impressões que obtivemos sobre a subjetividade do direito à educação em tempos de pandemia. Assim, a concepção teórico-metodológica ocorreu por meio da Teoria do Conhecimento de Paulo Freire (2007), buscando na Leitura do Mundo subsidiar o debate dos desafios da implementação objetiva da educação em nossa sociedade.

Desenvolvimento e aprendizados

No início do ano de 2021, a partir de uma indicação vinda da diretora da escola Alfredo Reis Viegas aconteceu o encontro inusitado da “Escola Yolanda” com a Unifesp/Campus Baixada Santista, por meio da coordenação do projeto de extensão. A proposta foi apresentada e prontamente aprovada pela gestão. Houve o convite para a escola toda, tanto o período integral quanto o noturno. Após essa aliança entre as instituições, os/as extensionistas iniciam a participação mais efetiva das alunas e dois professores.

A EE Prof.^a Yolanda Conte está localizada na Esplanada dos Barreiros, porém, essa região é informalmente conhecida como Náutica III. A mobilidade dos/as discentes e docentes é um dilema devido à falta de manutenção, segurança e acesso para os bairros, mesmo a bicicleta sendo o meio de transporte mais comum na cidade, ainda a população, principalmente a periférica, sofre com falta de infraestrutura, em geral as ciclovias de qualidade estão na praia para serem utilizadas para turismo. A falta da infraestrutura é observada também em relação a pavimentação, segurança, limpeza pública e tratamento de água e esgoto. Contudo, quando comparamos o bairro popularmente conhecido como “Náutica III” com outros bairros da periferia de São Vicente podemos observar que tem uma estrutura razoável. A escola atende um público bastante heterogêneo, desde ex-alunos de escolas particulares como também alunos de escolas públicas estaduais e municipais.

Assim, o projeto e a escola buscam a perspectiva Bakhtiniana (2007) e Freiriana (2007), percebido na singularidade das adolescentes, situado em seu contexto e aceito em sua totalidade, e o/a professor/a, como discute Freitas (2007), é um sujeito coparticipante do processo, tendo voz ativa e capacidade de construção do conhecimento sobre sua realidade. Assim, a participação tanto docente quanto dos/as extensionistas visam subsidiar essa perspectiva. Corroborando com o pensamento exposto, Freire (2007) em sua concepção a partir da teoria do conhecimento aborda a dialogicidade, a Leitura do Mundo, respeito à diversidade e à participação. Por meio de Leitura do Mundo das adolescentes que poderemos conhecer sua realidade local, regional, percepções macro e micro social de suas vidas, construindo uma cidadania ativa em que elas sejam as protagonistas e dialoguem sobre suas realidades a partir de eixos formulados no projeto.



Connelly e Clandinin (1995), também expõem que todos nós, seres humanos, somos organismos contadores de história, vivemos vidas “relatadas” individual e socialmente, desta forma estes estudos (que utilizam a narrativa) se preocupam em compreender como experimentamos o mundo.

A escola é entendida como um espaço multifacetado servindo de pressuposto para os diferentes temas abordados, essa amplitude do ambiente escolar nos possibilita uma grande gama de contextos importantes na construção do conhecimento. Trazido no universo cultural escolar, o “amontoado” de informações de diferentes temas faz pensarmos na relevância deste espaço e da sua dinâmica como um ambiente de construção ativa dos direitos humanos, construção essa sem o padrão tradicional da escola com suas apostilas, cadernos, livros didáticos e professores. A proposta desconstrói efetivamente a “escola” que nós conhecemos, mostrando um espaço diferenciado, um espaço livre, resgatando os princípios da escola. A escola pública brasileira passa por um sério processo de “transbordamento” (NÓVOA, 2006), em que diversos dos conflitos sociais como, religião, saúde, cultura, política são apresentados para a escola, que “tenta” trabalhá-los de diversas formas, através de projetos, dentro das disciplinas permeadas pelos temas transversais e atividades diversas.

Diante do exposto, buscou-se uma articulação coletiva e democrática, trazendo os temas contemporâneos que muitas vezes os/as docentes têm dificuldade de trabalhar em sala de aula. Discussões difíceis de serem mediadas como: **discriminação, preconceito, racismo, homofobia, machismo, direitos humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Temas fundamentalmente pertinentes, mas que muitas vezes ficam à margem das discussões na escola ou são discutidos de forma rasa, o que muitas vezes acaba trazendo conclusões equivocadas.



Na relação dos sujeitos a aquisição dos conhecimentos promove múltiplas representações e práticas associadas a forma como a humanidade vem habitando o mundo, a escola está acumulando todo o contexto e representações de nossa sociedade, de acordo com Gomez (1998), a escola de hoje tem como desafio atender a diversidade de origem dos alunos, fruto de uma sociedade desigual, competitiva e individualista, para atenuar estas consequências da desigualdade, a *lógica da homogeneidade* deve ser substituída por uma concepção de currículo pautada na diversidade (GOMEZ, 1998). Sobre currículo Goodson (2008, p. 142), ressalta a amplitude do currículo não sendo restrito às prescrições, em uma sociedade de mudanças o próprio questionamento das prescrições muitas vezes é necessário. O autor discute o quanto prescrições são frutos de manifestação de poder “[...] quanto mais poderoso é o grupo social, mais provavelmente vai exercer poder sobre o conhecimento escolar”. (GOODSON, 2008, p. 146).

Buscou-se também a desconstrução do padrão de autoridade do conhecimento, a relação docente/discente/extensionista foi desconstruída a cada encontro, assim como os julgamentos acerca dos temas tratados. Estávamos em outro ambiente, num lugar seguro, onde sentimentos, situações e histórias de vida traziam o contexto das discussões propostas através de músicas e imagens, gerando um aprendizado construído ali, quando acontecia o encontro. Tal perspectiva nos trouxe um panorama amplo, o que permitiu a liberdade de fala das discentes, processo que permitiu apreender as subjetividades da educação.


Houve uma resignificação da relação professor-aluno propiciada pelo ambiente diferenciado que foi sendo construído no decorrer do projeto, a professora parecia não conhecer as alunas e nem as alunas a professora, opiniões que muitas vezes não são colocadas na escola no “Vozes” eram exatamente o subsídio para

as discussões e a construção coletiva. A escola Yolanda não possui acessibilidade para cadeirante, as salas de aulas são acessadas através de escadas. Para nós professores é algo tão cotidiano que acabamos nos esquecendo desta questão, quando o tema inclusão foi trazido pelo grupo de extensionistas foi percebido o quanto isso causa indignação por parte dos discentes, muitas vezes tinham colegas cadeirantes em outros anos, mas não conseguem continuar estudando juntos na nossa escola.

Deixamos as atividades fluidas, sempre nos atentando para as informações trazidas pelos alunos. Estas informações poderiam ser utilizadas em ações posteriores, ou promover a discussão e o questionamento imediato. De acordo com Geraldi (2004, p. 90), as falas representam “[...] associações, liames, tecituras do aqui e agora [...]”, recebendo dessas particularidades interlocutoras novas cores e sentidos. As particularidades interlocutoras desconhecidas muitas vezes não são percebidas no que diz e sim no “[...] ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive por que se repete [...]” (GERALDI, 2004, p. 90).

Ao abordarmos o contexto pandêmico as discentes trouxeram suas referencialidades sobre a subjetividade do acesso à educação, que, muitas vezes, não são nem demandadas pelo poder judiciário, conforme se destaca pela fala de uma discente “tem muita gente sem celular ou internet para assistir as aulas, que é difícil”. Ou pela inserção de estudantes com deficiência antes da pandemia “na minha sala de aula tinha um menino cadeirante. Tava no 8º ano. Todo mundo zuava ele. Eu sempre ajudava ele”. Ela ainda expõe: “na minha escola no 6º ano, tinha um aluno com deficiência, e a gente estudava no segundo andar e ele não podia ir, pois não subia as escadas. Aí todo mundo da sala se juntou para estudar lá embaixo com ele pra ele não ficar sozinho”.

Tal reflexão pode ser suscitada até pela territorialidade e



as dificuldades de acesso às condições adequadas para esse adolescente. Dadas as particularidades de cada indivíduo e sua Leitura do Mundo, outros elementos foram sendo destacados, como o acesso ao mundo do trabalho. Uma das extensionistas destaca:

Eu acho, vou falar a real, uma bela palhaçada o jovem com 15 anos não poder trabalhar, eu acho. 15 anos já é pré-adulto, né? Sabe muito bem o certo e o errado, devia trabalhar sim. Não trabalhar, pegar peso, ferro, não essas coisas... Mas na boca do caixa, essas coisas, só para começar ter a noção das coisas. Daí chega aos 18 anos como no meu caso, não tem nada. Não tem diploma, não tem trabalho, não tem porcaria nenhuma. Acho que poderia juntar dinheiro desde os 15 anos, se eu pudesse trabalhar, já estava trabalhando faz tempo. (DISCENTE, E.EYOLANDA CONTE, 2021).

Essa reflexão é bem importante para demarcar a objetividade e a subjetividade do acesso à educação. Depreende-se que ela não precisa trabalhar para sua subsistência, entretanto, milhares de crianças e adolescentes abandonam a escola em prol do mercado do trabalho, visando a garantia de vida. Processo que deveria ser garantido pelo Estado, mas, diante de sua ausência, prevalece a subjetividade à educação, seja por meio das demandas de creche, escolas primárias ou a distância das escolas e o território, ou como a pandemia expõe, os meios mínimos para se acessar as aulas em modo à distância.

Com relação à deficiência uma fala das extensionistas se destaca: “porque eles são normais, todo mundo tem uma dificuldade, todo mundo”. Tal panorama é de suma importância para que elas não vejam somente as diferenças, mas apreendam que todos/as temos particularidades no ensino aprendizagem, e que as diferenças fazem parte dos indivíduos. Além do mais, a questão racial foi suscitada em diversos momentos, sendo que a Leitura do Mundo delas nos traz várias indagações “meu amigo é negro,

ele sempre teve que trabalhar, ele para às vezes, porque precisa levar dinheiro. A mãe é separada, então ele ajuda”. O suscitado representa que ainda que haja a objetividade, deve-se, inclusive, pensar na subjetividade que não é demandada judicialmente, mas que prevalece em uma sociedade classista de cunho racista onde determinados corpos são analisados a partir da cor da pele, diante da lógica produtiva em que vivemos. O Estado brasileiro não advogou em prol de garantir o mínimo social e as demandas pela subjetividade podem se acentuar, mas, sendo o público periférico o demandante, será que haverá alternativas? (DUARTE, 2004). Reflexões que precisam ser debatidas diante do contexto pandêmico e, para além, como forma de efetivamente garantir os princípios dos direitos humanos.

Um dos elementos de suma importância é a desconstrução de que os/as alunos/as de escola pública são os/as negros/as. Uma fala complexa de uma extensionista, mas que foi abordada é a construção social do racismo estrutural. “Eu quando vi uma boneca preta, quando era pequena, chorei de medo. É estranho. Agora que eu estou adolescente entendo mais sobre o racismo”. A sociedade de cunho racista reproduz o pensamento hegemônico, o que Bento (2002) narra por meio do privilégio da branquitude em estranhar aquilo que não é hegemônico, ou seja, branco. Assim, dialogar durante o ciclo de debate foi essencial, inclusive, para uma compreensão da vivência que a juventude brasileira experiencia, demonstrando, a potencialidade da Leitura do Mundo para trabalharmos em um viés que as adolescentes podem falar sobre sua realidade e expor as contradições do acesso à educação.

A mesma aluna que relatou ter chorado ao ver uma boneca negra parece ter entendido através dos diálogos sobre a complexidade do tema e o quanto somos uma sociedade imatura quando se trata do racismo. Foi observado o interesse pelo tema propiciado pelo “Vozes” na escolha do livro da sala de leitura “Na minha



pele” do autor Lázaro Ramos, a aluna nos contou que estava tentando entender como funciona o racismo dentro da sociedade. As escolas públicas estaduais para apoio na implementação da Lei 10.639/03 e suporte a educação antirracista receberam kits de livros paradidáticos que trazem a temática da cultura afro-brasileira e africana na escola, porém muitas vezes nem os próprios docentes se apropriaram destas leituras. Sem regras e sem ordens a aluna por interesse pessoal retirou um desses livros mostrando a importância de trabalhos como esses que visam discutir temas pertinentes a sociedade.

Considerações Finais

Consideramos o viés do projeto exitoso, ainda que o número de participantes tenha sido reduzido, a troca de experiência entre docentes, discentes e extensionistas marcou um compromisso social com a educação em direitos humanos e o respeito às vivências de cada um. Cada indivíduo possui seus marcadores sociais, e eles nos representam diante do todo. Assim, ao entendermos os dilemas da educação em tempos pandêmicos, nos remete a analisarmos a questão da objetividade e a subjetividade da educação. A pandemia escancarou as mazelas sociais existentes. Mas, para além disso, demonstrou como o direito à educação se encontra cerceado pela lógica capitalista em que determinados corpos terão acesso à educação e outros não. Como será garantido a via do direito pela subjetividade diante do contexto atual? Esses dilemas foram trazidos de forma interessante durante os encontros. Expomos os mais significativos, mas poderíamos discorrer sobre o nosso próprio papel de reflexão durante a construção, o que, grosso modo, representa um diálogo entre todos os/as envolvidos/as no projeto, demonstrando, que ele fortaleceu uma educação emancipadora,

em que as participantes foram as protagonistas, e, a partir de suas narrativas, apreendemos mais do que falamos.

Dito isso, a extensão demonstrou a importância da articulação entre os setores diversos como forma de promover um debate rico, em que a escuta é necessária e a fala das discentes é primordial, instando a reflexão da objetividade e a subjetividade do acesso à educação.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación. In.: LARROSA, J. et al; **Relatos de experiencia e investigación narrativa**. Barcelona: Laertes, 1995.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em Perspectiva**, 18 (2); p. 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. T. S. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS M. T. SOUZA S. J. KRAMER S. (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ed. São Paulo, 2007.



GERALDI, J. W.; **A aula como acontecimento**. Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro Ltda. Aveiro: Portugal, 2004.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Ediciones Morata, 1998. Disponível em: http://www.cooperativagenerar.com.ar/public/documents/project_539c910102738.pdf. Acesso em 10 out. 2021.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, A.; A escola e a cidadania. Apontamentos incómodos. In: D'ESPINEY, R. **Espaços e sujeitos de cidadania**. Setúbal-PT: Instituto das Comunidades Educativas, 2006, p. 21-40.

Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/48111/1/9729604894.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.



4.4. Educação em Direitos Humanos e o direito à educação

Cristina Cecilia Recchi¹
Fernanda Rafaela Pinheiro Morais²
Maria Luisa Souza Bezerra³
Mariana Rocha Bensadon⁴



Introdução

Para desenvolver o objetivo do percurso, passamos por um longo período de formação inicial e continuada que nos auxiliou com reflexões e desconstruções de visões naturalizadas no campo da educação, vivência e convivência na vida cotidiana. Para nós ficou demarcado a construção histórica das questões das opressões e explorações abordadas na extensão, tendo em vista nossa realidade brasileira.

O processo formativo assegurado pela extensão ao grupo de extensionistas se inspirou pelos ideais da educação popular e da educação em direitos humanos. A experiência vivenciada, no percurso formativo teve como objetivo despertar a consciência das/dos participantes sobre seus direitos, com enfoque no direito à educação e à convivência com diferenças.

O advento do capitalismo instala não só um novo modelo econômico, mas também novas maneiras de pensar a vida social. As ideias iluministas instituem ideais de racionalidade e individualidade. Com a transição para o capitalismo, destitui-se a monarquia e a

1. Estudante de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Extensionista voluntária do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

2. Estudante de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Extensionista voluntária do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

3. Estudante de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Extensionista voluntária do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

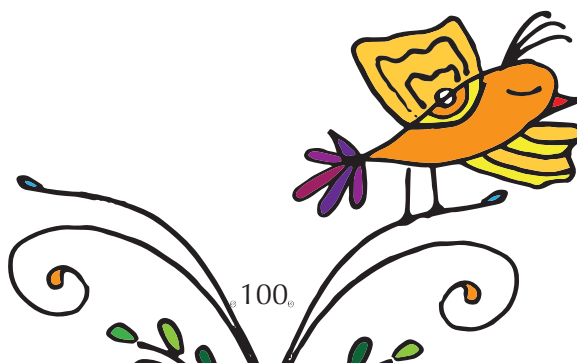
4. Estudante de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Extensionista bolsista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.



relação servo-senhor feudal e acredita-se estar iniciando uma era de igualdade entre todos. (PATTO, 1990, p.11) Assim se cria o ideal de meritocracia, e a nova relação desigual entre as classes da burguesia e do proletário é vista como algo possível de ser superado com esforços individuais, já que o poder não era mais passado por heranças familiares (PATTO, 1990, p.20).

Para justificar a desigualdade social inerente ao sistema capitalista, teorias científicas são criadas. No âmbito da educação, áreas como a medicina e psicologia começam a se valer de testes e exames para medir aptidões e encontrar desajustes que justifiquem as diferenças de acesso e de rendimento escolar entre as pessoas. Esses pensamentos tentam esconder “as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas” (PATTO, 1990, p. 36), e legitimam a existência da desigualdade de classes.

De acordo com Saviani (1982, p.17) “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. A educação popular de Paulo Freire é inerentemente uma educação dos direitos humanos, porque parte da realidade do sujeito, não da lógica do capital. Baseando-nos na educação problematizadora de Freire trilhamos o nosso percurso educativo e buscamos despertar nos sujeitos a consciência crítica de que o ser humano é histórico, e que ao realizarmos nossa Leitura do Mundo, podemos conhecê-la, ampliar a nossa percepção sobre o mundo e desse modo transformá-lo.



Direito à Educação para a Educação em Direitos Humanos



A história da educação emancipadora é fruto da luta social, essa compreensão nos auxiliou no diálogo com as educandas/os e nos distanciou da educação bancária, a qual deposita saberes aos educandos, que tem como único papel assimilar e memorizar a informação (FREIRE, 1996, p.58), sem terem vozes no processo. Esse tipo de prática “insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isso, mistifica a realidade” (FREIRE, 1996, p. 72), ou seja, não se preocupa com a libertação dos sujeitos, e sim adaptá-los àquela situação, para melhor serem dominados pelos opressores. (FREIRE, 1996, p.60).

O percurso foi trilhado por meio dessa teoria crítica e também pelos documentos legais que pavimentam o caminho da luta social, os quais se pautam nos ideais dos direitos humanos. No Brasil, a Constituição Federal de 88 no artigo 277 assegura os direitos da criança, adolescente e jovens, que consistem, dentre muitos, o direito à vida, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura e ao respeito. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53 garante o direito à educação, incluindo o acesso, permanência, respeito e participação. Evidentemente, que o estado brasileiro está longe de assegurar tais direitos, em face de sua formação social e política que se estruturou na desigualdade, mas as leis importantes instrumentos na luta por direitos.

Devido à Covid-19, desde março de 2020, o mundo vive uma pandemia e para evitar a disseminação da doença e pelo distanciamento geográfico das extensionistas e educandos/as, todo o processo foi feito online. Essa particularidade se mostrou um desafio a mais, que nos demandou criatividade para desenvolver estratégias de vínculo e, sobretudo planejamento e muito diálogo.

Vários educandos/as que inicialmente se inscreveram não conseguiram de fato participar, pelas dificuldades que essa modalidade impõe. Alguns desses empecilhos foram exacerbados devido às condições socioeconômicas dos/das educandos/as como dificuldade de acesso à internet e pela interferência de fatores como compromissos pessoais e familiares, já que o isolamento social borrou diversas linhas da vida pessoal, educação e lazer para todos.

Como na educação bancária o conteúdo é sempre ditado pelo educador (FREIRE, 1996, p.59), e sabendo a extrema importância da participação do público alvo nas práticas, possibilitamos a sugestão de temas e valorizamos suas contribuições. Antes do início do projeto, foi enviado um formulário online para coletarmos informações e com a pergunta “O que você gostaria de discutir neste projeto?”, as quais responderam “Sobre os meus sonhos e meu dia a dia” (C., 8º ano); “*Gostaria de expressar minha vida, querer falar sobre o que estou passando, como eu estou me lidando com as minhas lições e etc*” (M., 7º ano); “*Eu quero discutir sobre os nossos direitos como alunos, Sobre nossos sonhos e projetos de vida*” (I, 8º ano); e “*Sobre os julgamentos das pessoas*” (K, 9º ano). Diante disso, adicionamos aos nossos encontros temas que falassem de sonhos, direitos e a luta contra os preconceitos. Além disso, em todos os encontros tentamos manter uma abertura para ouvir suas histórias, opiniões, dúvidas e sugestões.


Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Assim, tal afirmação foi usada como alicerce para os três primeiros encontros, os quais tiveram como tema: “Direito à Educação”, “Educação em Direitos Humanos” e “Participação como Direito à Educação”. Nesses encontros foram desenvolvidos círculos de cultura com as crianças

para abordar e debater a educação, os seus direitos a ela, direitos humanos, falhas e qualidades do sistema educacional, os desafios do ensino à distância, evasão escolar, a importância da participação no ambiente escolar e na sociedade, além do porquê de aprender sobre os próprios direitos é indispensável para a reivindicá-los, entre outros assuntos.

Durante os círculos de cultura *online* surgiram falas como: “Exatamente, todo mundo tem que saber o que os jovens estão passando no dia a dia” (M., 13 anos), “Eu acho que direitos humanos é o direito da pessoa se expressar da forma que quiser e como quiser” (I, 13 anos) e “Nós temos vários direitos [...] algumas coisas que o governo ou a sociedade [acabam por] tirar de nós. Então nós temos vozes, pessoas e apoio para fazer isso. Nós temos vozes e direitos. Muito.” (M. 13 anos). Tais falas evidenciam alguns dos intuitos dos encontros, de demonstrar a importância das crianças e dos jovens para a sociedade, colocá-los como protagonistas, mostrar que conseguem realizar mudanças e têm amparo para isso. Uma observação válida é que, devido à idade das crianças, os assuntos foram direcionados principalmente ao ambiente escolar. Para que proposta fosse alcançada, tais objetivos foram pautados na educação popular, a qual pode ser brevemente explicada como:

[...] ferramenta político-pedagógica, cujos objetivos permanentes são: a) traduzir, divulgar e recriar o conhecimento como força material para a transformação da realidade; b) construir, divulgar e acompanhar a implantação da estratégia da organização popular como resposta aos desafios do cotidiano e da história; c) qualificar quadros militantes que se dispõem a transformar, pela raiz, a estrutura do sistema capitalista, no nível político, econômico, ideológico e cultural; d) elevar o nível de consciência da classe oprimida e incorporar o povo como protagonista; e) facilitar o entendimento e a aplicação do conteúdo e da metodologia popular, comprometendo as pessoas com a multiplicação criativa (PELOSO, 2012, p. 34).





Além disso, procurou-se durante os encontros estabelecer uma relação não hierarquizada entre as crianças e os extensionistas, para que elas possam, a partir dessa relação, construir outra perspectiva para o convívio professor-estudante. Durante esse debate foi verbalizado por uma das crianças: *“O professor não é o professor sem o aluno, porque o professor constrói vidas, pessoas, amor [...] todos devem ser acolhidos, dar e receber amor”* (M. 13 anos). A partir dessa e das demais discussões, teve-se como intuito construir um espaço seguro de fala e participação das crianças nos círculos de cultura, para que assim, após sentirem-se preparados possam exercer tal prática, reivindicar seus direitos e usar suas vozes principalmente dentro, mas também, fora do ambiente escolar.

E a partir das diretrizes da educação em direitos humanos, a autora Celma Tavares relata que *“os direitos humanos são aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa, independentemente de sua condição de classe social, de raça, etnia, gênero, opção política, ideológica e religiosa, orientação sexual ou qualquer outro tipo.”* (TAVARES, 2011, p.32), compactuamos a inclusão nas discussões de temas que representam a diversidade de nossa sociedade. Trazendo temas como: *“A Convivência com a Diferença: Dimensões da Educação em Direitos Humanos — a particularidade da Pessoa com Deficiência”*; *“Dimensões da Educação em Direitos Humanos - LGBTQIAP+”*; *“Dimensões da Educação em Direitos Humanos - Racismo, entre outras discussões”*. E o intuito de inserir essas reflexões no circuito foi justamente proporcionar uma conscientização para ultrapassar as fronteiras do âmbito escolar e proporcionar um aprendizado contínuo.

Ao adentrarmos nestas reflexões, tivemos em muitos momentos a posição de mostrar os estigmas que a sociedade insere em certas populações, para que fosse possível uma desconstrução de possíveis pensamentos que já podiam ter sido enraizados. E a

partir desta preocupação, os encontros sempre contaram com representatividade de formas variadas, através de poemas, de música, de pessoas importantes que compactuam com as diversas lutas pelos direitos e também incentivando a troca de conhecimento, ou seja, as crianças traziam também as representatividades que elas sabiam. Por exemplo, no encontro sobre “Direitos Humanos - LGBTQIAP+”, como introdução utilizou-se uma poesia de Bráulio Bessa - que tratava de forma em geral a diversidade e, de certa forma, foi uma poesia que representou cada encontro. Logo em seguida ocorreu uma fala positiva sobre, que foi:

Eu achei a poesia boa, porque fala sobre ter respeito, igualdade, LGBTQIAP+, racismo, sobre o corpo, sobre o jeito de falar, indígenas, e etc, e isso é muito bom, porque ele foi falando sobre respeito e igualdade em uma poesia, rimando em cada palavra, assim que é bom. Assim talvez a pessoa pense com a poesia, uma forma de se expressar. (M., 13 anos)

Esta fala foi algo de extrema importância, pois percebemos como outros métodos de diálogo e formas de tratarmos assuntos é algo que soma cada vez mais no aprendizado de todo o grupo. Por isso, trouxemos aqui a essência do aprendizado de educação em direitos humanos, que não deve ser baseado somente em conteúdos e em um formato hierárquico, mas algo construído através de vivências diversas e somando cada diferença para fortalecer cada indivíduo não somente de forma particular, mas algo que fortaleça todo um âmbito social que estamos inseridos.

Para finalizar a reflexão sobre o percurso desenvolvido, tivemos manifestações de aceitação das crianças participantes, além de uma evolução no que diz respeito às suas interações nos encontros — que foram ficando cada vez mais assertivos. Com isso, pudemos ver o poder de uma Educação Emancipadora na prática, com falas de sujeitos de 12/13 anos postas de forma crítica à

sociedade, ao governo, à aplicabilidade de leis, entre outros. Muitas falas já citadas revelam isso, mas, para ilustrar, cabe aqui relatar um caso de um dos participantes: em um de nossos primeiros encontros, discutimos a questão da evasão escolar. Ele nos respondeu acreditar que a evasão acontecia porque os alunos *não davam a devida importância à escola e muitas vezes preferiam ficar jogando bola do que ir para escola*. Conforme o percurso se desenvolveu, em que pudemos discutir inúmeras facetas do Direito à Educação, alguns encontros depois esse mesmo jovem reformulou o próprio pensamento, expondo agora que *entendia serem múltiplas as razões que levam a um caso de evasão escolar*. Dessa forma, talvez singela, pudemos perceber o despertar de uma visão mais crítica em relação às realidades que nos rodeiam.

Isso ocorreu também de forma recorrente nos encontros focados nas diversidades e seus acessos ao direito em questão. Desde identificação de casos pessoais ou de pessoas conhecidas até reflexões acerca de minorias que eles nunca haviam parado para pensar, ao fim de cada encontro uma palavra era constantemente exposta por um ou mais: respeito. Consequentemente, não foi surpreendente quando propusemos uma atividade final do que o percurso tinha representado para cada um, os desenhos e falas que surgiam se remetiam justamente a um olhar minucioso para minorias:



Figura 1



Figura 2

Imagem 1 e 2: K., 13 anos, representou o percurso com os encontros que mais lhe chamaram a atenção, ambos de diversidade. À esquerda, ela desenhou uma cena de preconceito com LGBTQIAP+, discutido no Encontro 05. À direita, ilustrou uma cena de basquete paraolímpico, referência ao Encontro 04.



Imagem 3: I. 13 anos, representou em seu desenho uma referência ao nosso encontro 06.

Figura 3

Imagem 4: M., 13 anos, representou três mãos em referência às diversidades e uma com múltiplas referências à educação, todas em contato com o mundo.



Figura 4

De forma geral, pudemos perceber grande interesse e participação por parte de todos os envolvidos. Tratar sobre Direito à Educação é sempre pertinente, porém poder desenvolver junto aos sujeitos do percurso foi um processo que superou as expectativas. Como síntese, deixamos uma fala do encontro final de M., 13 anos, que resume como todo o percurso foi recebido por eles:

E [...] oito palavras que eu acho que deve definir os Direitos Humanos: liberdade - que todo mundo deve ter -, igualdade - todo mundo deve ter a mesma 'regularidade' -, dignidade - que todo mundo é digno de querer -, paz - que todo mundo deve ter também um pelo outro -, justiça - primeiro de tudo justiça que é aquilo que... né -, Estado de Direito - [não entendido] um pelo outro - e esperança - que toda pessoa deve ter..

O Projeto de extensão não só modificou as crianças e adolescentes, mas, sobretudo as extensionistas integrantes no processo, no que se refere à ampliação das concepções, na intervenção e, sobretudo, na construção de novos conhecimentos, fruto do processo coletivo.



Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado Federal**, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. pp. 57-75, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PELOSO, R. **Trabalho de Base** (Seleção de roteiros organizados pela Cepis) Expressão popular 2012 São Paulo.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Celio. **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.42, agosto de 1982, p.8-18.

TAVARES, Celma, IN. PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Celio. **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2011.

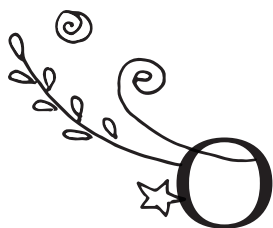
4.5. Educação em Direitos Humanos, Direito à Cultura, Esporte e Lazer

Gabriele Ribeiro da Silva¹

Marcelle Setsuko Ferreira²

Janieli da Silva Aguiar³

Elizabete Gonçalves de Almeida⁴



Introdução

O presente artigo busca refletir sobre a Educação em Direitos Humanos no processo ensino-aprendizagem vivenciado através de percurso formativo com crianças de seis a dez anos no Centro da Criança Elisa Maria (CCA Elisa Maria), a partir da perspectiva de quatro sujeitos envolvidos no percurso.

A sistematização do percurso formativo integra as ações do Projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens - Educação em Direitos Humanos (Projeto Vozes), oferecido pelo Instituto Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo

1. Estudante de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Cultura e Sexualidade (GECSEX) e do Projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

2. Estudante de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Acessibilidade, Corpo e Cultura (GEPACC) e do Projeto de Extensão Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

3. Graduanda em Pedagogia na Faculdade Sumaré. Atuação como Educadora do MOVA de 2010 a 2017 na Associação Sócio-Cultural Madre Teresa de Jesus. Orientadora Socioeducativa do CCA Elisa Maria desde 2016.

4. Formada em Serviço Social pela Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU. Atua em espaços de defesa dos direitos humanos. Coordenadora Administrativa CEDECA Paulo Freire, Coordenadora de Polo Fundação CASA Franco da Rocha pela Associação Amigos do Projeto Guri - AAPG. Atualmente é pós-graduanda em Pedagogia Social pela Universidade de São Paulo - USP e Assistente Técnica no SCFV CCA Elisa Maria.

(Unifesp), *campus* Baixada Santista e integra o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF). O percurso formativo foi desenvolvido com 12 horas distribuídas em 10 encontros quinzenais realizados de forma virtual, através da plataforma Google Meet entre abril e agosto de 2021. A impossibilidade de encontros presenciais decorrente do contexto pandêmico nos trouxe, além do desafio do uso da plataforma virtual para a realização dos encontros, também nos permitiu articular a execução do percurso junto ao CCA Elisa Maria.

O CCA Elisa Maria está localizado na região da Brasilândia, zona norte de São Paulo e caracteriza-se como entidade de assistência social, atuando na proteção social básica, na área de atendimento, com serviços de convivência e fortalecimento de vínculos e tem como objetivo o atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias em sua integridade. A organização das atividades no local é desenvolvida com base em três eixos: a Convivência Social, o Direito de ser e a Participação com incentivos às expressões, respeito às especificidades e as similaridades das questões apresentadas e reveladas.

Antes de iniciar o planejamento do percurso educativo, as extensionistas do Projeto Vozes participaram de formação em diversas temáticas como: racismo, capacitismo, homofobia, educação popular, princípios freirianos, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fundamentais para a elaboração do planejamento.

O planejamento do percurso educativo foi elaborado considerando a faixa etária, o território e os interesses das crianças. Como as crianças mostraram interesse por: direitos humanos, respeito, meio ambiente, igualdade de gênero, convivência, direito e deveres das crianças e adolescentes, racismo, foi escolhido o eixo 'Direito à Cultura, Esporte e Lazer'.

O 'Direito à Cultura, Esporte e Lazer' é garantido por lei através de mecanismos de ação para assegurar direitos fundamentais para promoção da dignidade humana de crianças, adolescentes e jovens, está disposto no Artigo 71º do ECA "A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" e no Artigo 4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Assim, a proposta de cada encontro foi refletir sobre algum aspecto relacionado a esta temática, as atividades foram pensadas de forma que fosse possível dar continuidade de um encontro ao outro. Na busca de construir um processo coletivo e horizontal que permitisse a expressão de cada uma das crianças, procurou-se incorporar as falas, sugestões e apontamentos que as crianças faziam ao longo do processo.

O principal objetivo buscado nos encontros foi de assegurar a voz das crianças, compreendendo quais são suas percepções a respeito do direito das crianças e dos adolescentes, pois entendemos que "percebê-los como sujeitos dos direitos é assegurar seu direito de participar, de opinar e construir coletivamente as regras, na família, na escola, nos grupos sociais que frequentam e nas políticas sociais que os atendem" (PINI, 2020).



Reflexões sobre o direito à cultura, esporte e lazer

O eixo ‘Direito à Cultura, Esporte e Lazer’ norteou os encontros que tiveram o objetivo de refletir sobre o direito das crianças a partir dos recortes: do contexto da pandemia; do convívio familiar e comunitário; do ECA; do acesso aos espaços esportivos e de lazer; da inclusão e acessibilidade; e da diversidade cultural e esportiva. Como ferramenta avaliativa foi elaborado um relatório ao final de cada encontro do percurso educativo. Cada relatório registrou a data, o tema, o objetivo, a lista de presença, o material utilizado na acolhida, o registro dos principais debates ocorridos entre as crianças participantes e extensionistas e os encaminhamentos.

Ao longo do percurso utilizou-se o brincar que “é uma atividade fundamental do ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define - inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação” (FORTUNA, 2017) como estratégia para criar um ambiente convidativo para a participação das crianças. O vídeo “Brincar em casa”⁵ estimulou as crianças a contarem como era o seu brincar no contexto da pandemia. A partir de falas como “Eu gosto mais do TikTok porque eu gravo jogos por lá” e “a minha mãe não deixa eu brincar na rua, só internet mesmo” entendemos porque a maior parte das crianças teve facilidade em utilizar os recursos do Google Meet, pois já tinham uma aproximação com a internet.

Um dos encontros foi destinado a explicar sobre o ECA, para isso foi utilizado como material para

5. Vídeo produzido em 2021 por David Reeks e Renata Meirelles. Disponível em <https://www.videocamp.com/pt/movies/brincar-em-casa-2021>. Acesso em 21/05/2021.



6. Canal no Youtube da Controladoria-Geral da União - CGU. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=l1gR1YxsbUs>

7. Youtube. Canal da Controladoria-Geral da União - CGU. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_Y2eli5HIDw. Acesso em 16/07/2021.

8. Youtube. Canal da Charlotte. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY. Acesso em 30/07/2021.

9. Jogo online em libras. Disponível em <https://cegi.unifesp.br/qual-e-o-animat>. Acesso em 16/07/2021.

iniciar a discussão, um vídeo da Turma da Mônica⁶ sobre o ECA. Em seguida, foi feito um Jogo da Força sobre os direitos do ECA. As principais falas das crianças desse encontro foram: “As crianças têm direito à escola, à alimentação, à profissão, a gente tem direito a família, pode ser de consideração ou até a mesma, ter a família de coração, que cuida de você e faz as coisas para você.” e “Eu li bastante sobre o ECA e aprendi que a gente tem direito a brincar, a passear e ao lazer e não pode trabalhar”.

Com base nos esclarecimentos básicos sobre o ECA continuamos com a proposta de refletir sobre o direito à diversidade e à inclusão. Utilizamos os vídeos da Turma da Mônica “Pessoas com deficiência”⁷, “Bullying não! Ser diferente é legal!”⁸ e o Jogo “Qual é o animal?”⁹. Concluímos que as crianças estão receptivas e críticas para refletir a respeito da inclusão como registramos nas falas, “não deixaram o meu irmão brincar, porque ele é gordinho”; “Tem que pensar na criança com deficiência, a gente tá excluindo ela, se não quiser brincar com ela” e “Eu achei legal, fala sobre o respeito com as pessoas, todo mundo é diferente do seu jeito. Tinha que ter mais vídeos ensinando”.

Para o encontro de encerramento do percurso tivemos o Sarau do CCA Elisa Maria. O Sarau contou com a participação de 13 crianças e contemplou diversos direitos. O direito à diversidade foi representado pelo o varal das diferenças, ilustrando pessoas gordas, negras, brancas, altas, magras, baixas. O direito ao esporte e ao lazer foi ilustrado através de desenhos de futebol, vôlei, boneca e show de hip hop.

O desenho de uma menina estudando representou o direito a estudar enquanto o direito ao amor foi ilustrado por uma criança empinando pipa com um coração.

Tivemos também um texto reflexivo sobre o ECA

Sou grata por tudo que já fiz nesse grupo. Porque a gente aprendeu nossos direitos. Foi ouvido. O ECA não fala só dos nossos direitos, ele ajuda as crianças. Se o ECA não existisse. O que seria das crianças? A gente não iria ter o direito de comer, ter uma casa, ir para a escola. O grupo não foi só um grupo, foi uma família. Na família a gente aprende coisas, mas o que a gente aprendeu nessa família? A gente aprendeu o respeito, a consideração ao próximo e muito mais coisas. (DISCENTE - 10 anos, CCA Elisa Maria, 2021).

Desafios do percurso formativo

O primeiro desafio foi preencher as 15 vagas com crianças entre seis e dez anos atendidas pelo CCA Elisa Maria que tivessem acesso à internet através de aparelho celular ou computador. Inicialmente, apenas nove crianças foram selecionadas, durante os primeiros encontros a frequência de participação das crianças foi diminuindo, para identificar o que ocasionava essa situação, as extensionistas realizaram uma busca ativa para entender a ausência e garantir a participação das crianças nos próximos encontros. Esta ação gerou um aumento no número de crianças participantes.

Outros desafios identificados se deram em decorrência de problemas enfrentados com a tecnologia, importante recurso utilizado durante o contexto pandêmico, alguns desses desafios foram: a instabilidade na internet, a falta de bateria no celular e a falta de acesso ao link da reunião.



A partir do quarto encontro, houve algumas mudanças que impactaram a dinâmica do grupo, como a volta presencial da educadora e de algumas crianças no CCA Elisa Maria, como a instituição não dispunha de equipamento para que as crianças participassem de forma individual, todas se reuniam em semicírculo e acompanhavam os encontros através do celular da educadora.

A maioria das crianças que voltaram presencialmente na turma da educadora não fazia parte dos encontros iniciais, sendo assim, foi preciso realizar uma nova apresentação do Projeto, das extensionistas e das propostas. Foram separados dois encontros para gerar uma maior aproximação das extensionistas com as crianças novas e com as que já participavam, para isso, foi elaborada conjuntamente uma cartilha de combinados, onde as crianças puderam sugerir dicas, mudanças e atividades que gostariam de fazer para serem incorporadas nos próximos encontros.

Reflexões dos aprendizados

O percurso formativo trouxe muitos aprendizados e reflexões sobre Educação em Direitos Humanos, um dos principais pontos a ser destacado é a importância de se ouvir a opinião das crianças e de garantir espaços para que elas tenham a liberdade de expressar suas percepções do mundo e da sociedade. A avaliação final por parte das crianças trouxe falas como: “Eu gostei de todos os encontros, eu aprendi que todo mundo tem direito, não só os adultos” e “A gente pode participar de tudo, dar ideias, tem lugar que não é assim. Na escola não tem como fazer assim. É bom ser ouvido, mesmo as ideias mais bestas ou as mais incríveis do mundo”.

Essas falas refletem o quanto é importante que crianças e adolescentes participem ativamente na construção do aprendizado,

priorizando uma abordagem mais horizontal. Para isso, é preciso romper a lógica vertical, moralizadora e punitiva que permeia a educação no Brasil, herança de uma sociedade violenta, colonizadora e autoritária com as infâncias e adolescências (PINI e SILVA, 2020).

O processo, segundo as extensionistas, foi muito enriquecedor e promoveu uma experiência de aprender ensinando, considerando que “o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica” (MORAN, 2015). A cada encontro percebeu-se o fortalecimento do vínculo criado entre as partes, essa troca foi muito importante no desenvolvimento do percurso educativo. Além disso, foi de extrema importância a troca de experiências durante as supervisões com os outros grupos de extensionistas e com a Coordenadora; foram através desses espaços que se pode perceber possíveis enfrentamentos aos desafios encontrados durante o percurso, além de ser importante na inspiração de novas ideias a serem desenvolvidas nos encontros e de fornecer o aporte teórico necessário.

Para a educadora e a assistente técnica a experiência do CCA Elisa Maria em parceria com a Unifesp Baixada Santista, apesar de todos os percalços devido à dificuldade de acesso à internet, trouxe para as crianças participantes de seis a dez anos através dos círculos de cultura a percepção da leitura do mundo e a construção de um diálogo coletivo entre os participantes promovendo a criticidade, desenvolvendo a autonomia e reafirmando a compreensão dos espaços ocupados como sujeitos de direitos e não como simples espectadores. Cada vez mais se faz necessário o debate para que crianças tenham voz e vez, fortalecendo sua participação e promovendo a cidadania desde a infância na esperança de formar um cidadão ético, consciente da sua capacidade de ler a realidade, sugerir, construir e planejar ações para intervir no meio em que vive, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento.



Considerações finais

Constatamos que o CCA Elisa Maria é uma instituição que tem sua práxis pedagógica orientada pelos princípios freirianos e promove a participação ativa das crianças. A fala das crianças como ‘Ela escuta e respeita a gente’ e “o CCA é uma família”, fundamenta a potência da realização de novos percursos formativos.

Devemos destacar a importância do processo formativo que as extensionistas participaram, pois forneceu fundamentação teórica para a construção e condução do percurso educativo e orientou a elaboração dos relatórios que documentam as falas das crianças e os encaminhamentos de cada encontro. Esta estratégia deve ser mantida para os percursos formativos futuros, pois auxiliam na adequação do planejamento ao longo do percurso dos encontros e bem como na participação no ciclo de debates final realizado em 25 de setembro de 2021 através de ação promovida pelo Projeto Vozes.

Por fim, concluímos que o percurso formativo atingiu seu objetivo geral que era garantir a expressão das vozes das crianças e adolescentes sobre seus direitos, especificamente a respeito do Direito à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, apesar dos desafios que surgiram ao longo do caminho.

Referências

FORTUNA, Tânia Ramos. Do brincar no território ao território do brincar: Dimensões teóricas e conceituais. *In*: JURDI, Andrea; SILVA, Carla Cilene da; BRUNELLO, Maria Inês (Orgs.). **Ciranda do brincar: Formações e práticas profissionais**. São Paulo: Editora Unifesp, 2017. pp. 15-39.

LANFRANCHI, Valdênia Aparecida Paulino. Capítulo 10: Educação em Direitos Humanos, Participação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. *In*: FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Orgs.). **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015. pp. 15-33.

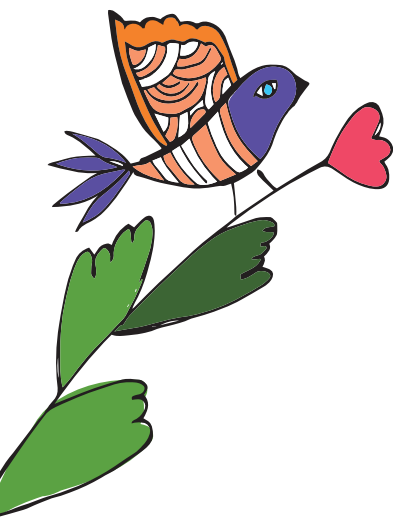
PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira. Capítulo 9: Educação em Direitos Humanos, Participação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. *In*: FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Orgs.). **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2020.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Estatuto da Criança e do Adolescente, 25 anos de história. Orgs. VIEIRA, Ana Luisa; PINI, Francisca; Abreu Janaina. *In*: **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. pp. 10-14

4.6. Educação em Direitos Humanos: percurso da luta por direitos

Ana Carolina Campanatti¹
Edilene Souza da Silva
Juliana Fracaro da Silva
Marie Maya Vanwalleghem

Introdução



1. 4 Estudantes de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Membro do Grupo de Estudos Crianças Adolescentes e Famílias. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

A Educação em Direitos Humanos estabelece a promoção do reconhecimento das/os cidadãs/os como sujeitas/os de direitos, responsáveis pela transformação da sociedade por meio de uma construção coletiva; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece os jovens como sujeitos de direitos que podem/devem compor politicamente na construção e participação da sociedade, pois elas/es são afetadas/os cotidianamente pelos atravessamentos impostos a elas. Desta forma, a partir de suas vivências, possuem suas opiniões e vozes que deveriam ser consideradas. Vozes que precisam ecoar em todos os cantos da vida social. Logo, foi a partir desses pressupostos que o grupo o Projeto de Extensão com a Organização Produção Preta planejou e realizou seu percurso educativo, no qual foi desenvolvido por meio da práxis da Educação Popular.

O roteiro pedagógico parte da realização da Leitura do Mundo, visando refletir a conjuntura em que

estamos inseridas/os, quais nossos direitos e os atravessamentos que ameaçam e/ou violam os mesmos. A reflexão sobre o processo organizativo político para a transformação da sociedade e desse cenário tão perverso, cruel e desigual presente no percurso.

Por conseguinte, o grupo teve em média oito participantes adolescentes, com faixa etária entre 12 a 17 anos, com o qual se realizou oito encontros em formato de Círculo de Cultura, tendo como temática principal “Vozes da cidadania”. Em suma, o que elas/es tinham a nos dizer? Quais eram suas vivências? Como já dizia Paulo Freire, todas/os têm sua sabedoria, pois todas/os temos uma cultura. Assim, trocamos nossas sabedorias e nos reconhecemos na realidade do outro, compreendendo que sozinhos/as não conseguimos mudar a realidade, mas juntas/os somos potência.

Desenvolvimento e aprendizados

Iniciamos o percurso com uma preocupação que permeou durante toda a trajetória: o impasse de proporcionar acolhimento e troca de afeto por este meio remoto através de uma tela eletrônica e ao mesmo tempo, conseguir a atenção e instigar as/os participantes para que falassem e deixassem sua voz ecoar. A cada encontro, um espaço de troca e aprendizado, proporcionando reflexões que possibilitassem a visualização de um novo mundo construído por suas próprias mãos. Para tanto, nossa estratégia foi realizar no primeiro encontro uma roda de apresentação, na qual cada um, contava um pouco da sua vida e sua expectativa em relação aos encontros, projetando a criação de vínculos e o reconhecimento na vivência da/o outra/o a sua história.

Esse processo, além de possibilitar que as/os adolescentes se sentissem mais acolhidos, trazia a compreensão de que elas/es

são possuidoras/es de conhecimento e podiam emergir a sua voz, pois ali estávamos para compartilhar conhecimento e ninguém sabia mais que ninguém, algo extremamente desafiante, pois todas/os estamos acostumadas/os com a metodologia escolar atual, que em parte reproduz a concepção da educação bancária, hierarquizada que descredibiliza e ignora a potência da sabedoria da juventude. Logo, nosso papel como novas extensionistas/educadoras populares, era proporcionar o debate e a reflexão e não transferir o nosso conhecimento, acreditando no conceito de “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 2015, p. 47). Assim, o primeiro encontro foi essencial para o andamento dos demais Círculos de Cultura, pois conseguimos, através do acolhimento e combinados, realizar a Leitura do Mundo juntamente com as/os participantes.

Assim, utilizamos diferentes linguagens para provocar reflexões: como poesias, músicas e artes visuais, seja imagem ou vídeo, instigando também que trouxessem seu conhecimento e seu cotidiano para o debate estabelecendo uma relação com o que foi apresentado. Apesar da dificuldade do formato remoto, conseguimos trabalhar com temas complexos, mas que atravessam a vida delas/es e as nossas enquanto educadoras, proporcionando a troca de experiência e aprendizado.

O tema inicial foi a pandemia da Covid-19, na qual trabalhamos suas vivências nessa conjuntura de barbárie, quais os impactos e a intensificação da desigualdade social. Na atividade um dos participantes trouxe uma questão importante: “nesse momento todo mundo está na luta pela sobrevivência, se ficar em casa vai ficar sem comer, como ficar em casa?”. A partir dessa fala, problematizamos quem pôde ficar em casa, quem estava tendo acesso às vacinas, o papel do Estado, bem como as condições básicas para

que uma família pudesse se resguardar em casa sem correr risco de vida. Ademais, refletimos sobre a importância de investimento nas universidades, bem como na ciência para o enfrentamento das situações atuais e o retorno à vida cotidiana.

Seguindo com o percurso educativo, iniciamos o debate sobre os direitos sociais e cidadania, questionando-os sobre suas ideias, sobre direitos e o que significava ser um/a cidadão/ã. Continuamente, um dos adolescentes discursou sobre pensar que os cidadãos seriam as pessoas que vivem em um lugar chique e essa ideia surgiu na cabeça dele pelo nome “cidadão”, por lembrá-lo de relações ao topo e boa condição financeira. Através dessa contribuição, buscou-se trazer a consideração de que os cidadãos/ãs seríamos nós, pessoas que têm direitos, deveres e vivem em sociedade em diferentes locais, já que “ser cidadão/ã” não é um título somente para pessoas com maior poder aquisitivo.

A seguir, quando questionadas/os se sabiam o que era a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e qual sua importância, uma participante relatou que já tinha ouvido falar desses documentos, mas nunca tinha visto nenhum, e também, não sabia que poderia acessar esse tipo de informação. Nesse momento, procuramos instigá-los em acessar, ler e compreender o que diziam esses documentos, pois neles estavam os direitos que deveriam ser garantidos para uma vida plena e digna, tanto delas/es como de seus familiares, provocando-os com mais dois questionamentos: Assim, refletimos a quem interessa o não conhecimento pela população dos seus direitos? E por que a falta de divulgação da relevância do ato de conhecer os direitos dos/das cidadãos/as?

Conforme foram ocorrendo às atividades, surgiram outras questões que atingiram uma reflexão de algo maior: a desigualdade social e na garantia e efetivação dos direitos. Os jovens foram ob-



servando e trazendo diversas violações de seus direitos ao trazer o racismo, machismo, o preconceito com pessoas de/em determinadas regiões da cidade e com menor poder aquisitivo como fatores que influenciam na abordagem policial, na busca por emprego e na concretização de um direito. Em outras palavras, as juventudes começaram a questionar o fato de que se por lei todos os cidadãos são iguais, independente de qualquer fator, por qual motivo os assassinatos, os desempregados e a denominada “minoría”, a qual na realidade é maioria, possui endereço, cor, raça, gênero e renda específica? Por fim, também foi refletido o porquê é negado o direito à informação e conhecimento de tudo aquilo que deveria ser garantido, não como um privilégio meritocrático, mas sim um direito estabelecido para todos os indivíduos da sociedade brasileira.

Foi com esse despertar das consciências que encaminhamos os demais encontros. Nesses, trabalhamos os temas que abarcavam o direito à vida, de ir e vir, à saúde, à alimentação, à educação, ao emprego com salário digno, ao lazer, à cultura e a tudo que deveríamos ser assegurado. Ademais, também refletimos os marcadores sociais das diferenças, buscando sempre encaminhar para a perspectiva da disputa que está posta na sociedade e a importância de cada um/a na atuação de reivindicação de seus direitos e na mudança dessa estrutura e sociedade.

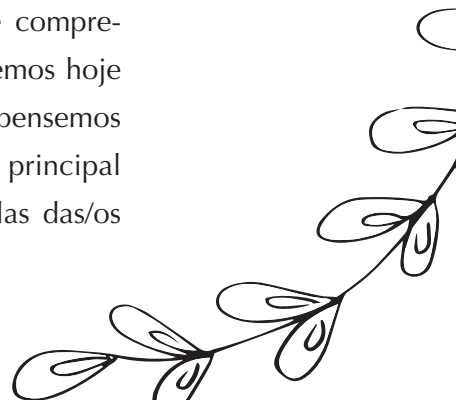
Enfim, aprofundamos nos encontros, as questões relacionadas ao racismo e ao machismo, com o objetivo de debater a construção social do Brasil marcada pela colonização e escravização dos povos indígenas e africanos, bem como sua base patriarcal. Por meio da análise de questões cotidianas, discutimos os impactos nos dias de hoje, esses que refletem a cultura do machismo, bem como as violações aos direitos das mulheres, da população negra e da população LGBTQIA+. Nesse processo, apareceram questionamentos sobre quais mudanças nas ações individuais de cada

adolescente poderiam contribuir para uma relação mais justa.

Visto que o nosso percurso educativo compreendia o entendimento da diversidade, dos direitos e como podemos lutar por sua garantia para construir coletivamente uma sociedade mais justa, o próximo passo foi desmistificar os movimentos sociais, de modo a formular a percepção sobre o esforço coletivo que busca a garantia de direitos, assim como a superação das condições de vida impostas pelo cenário contemporâneo do mundo capitalista. Por meio da poesia 'É preciso agir' de Bertold Brecht, refletiu-se sobre a preocupação com o coletivo e a necessidade de refletir sobre pautas socialmente relevantes e sua intersecção com a percepção individual de cada sujeito presente. Frente a isso, foram trazidos os conceitos de movimentos sociais, culturais e estruturais, apontando suas aproximações e distinções, assim como expondo tais conceitos através da interlocução com o público.

Nesse contexto, foram trazidos outros temas de relevância, como a questão racial, a do acesso à terra e à moradia, a questão da truculência policial, sobretudo a partir da exposição do exemplo trazido pelo Movimento Mães de Maio. Por fim, apresentamos e refletimos sobre o movimento estudantil e sua representatividade no ambiente democrático, assim como a criminalização desses movimentos e a importância da participação de cada um/a nessa construção coletiva, trouxemos uma perspectiva do Movimento por uma Educação Popular e como construir em suas escolas tais movimentações.

Nossos últimos passos foram trazer como podemos fazer com que mais pessoas tenham acesso à informação e compreensão de seus direitos, inferindo que a educação que temos hoje não nos permite e proporciona tais reflexões para que pensemos nessa construção coletiva, sendo a população o agente principal dessa construção e projeção de mudança. Logo, as falas das/os



participantes escancararam que o aprendizado da escola atual não permite reflexões críticas do mundo e que por vezes aprendem matérias que estão descoladas de suas realidades.

Por fim, analisamos que as dificuldades encontradas no meio remoto nós conseguimos alcançar um processo de aprendizagem, mesmo sabendo que a falta de interação presencial foi prejudicada. Nosso objetivo principal: plantar a sementinha em cada participante, a pensar e analisar o cotidiano de forma mais crítica e participativa, bem como possibilitar que percebam a potência de suas vozes e da sua responsabilidade na sociedade para garantia de seus direitos, com vistas para um mundo melhor, justo e igual, o qual seja viável acreditar no povo e construir um poder popular. Assim, encerramos os trabalhos com cada um/a apresentando sua bandeira de luta.



Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

PINI, F. R. O.; SILVA, M. L. O. Educação em Direitos Humanos, Participação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: FÁVERO, E. T. *et al.* **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, p.163–180, 2020.

4.7. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a diversidade cultural

Damiane Petrucci¹
João Aparecido da Cruz²
Jorge Alves de Oliveira³



Introdução

Este artigo apresenta a sistematização do processo vivido pelo discente extensionista durante este percurso na Escola Estadual Alfredo Reis Viegas, localizada em Praia Grande/SP. Bem como, também traz uma breve reflexão crítica sobre a prática pedagógica da/do docente da escola pública, como um dos resultados da parceria construída com Projeto de Extensão “Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos” da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); sendo que, na escola em questão foi realizado junto às estudantes do ensino médio, por um extensionistas do curso de Terapia Ocupacional e de Serviço Social.

O percurso educativo abordou o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Diversidade Cultural, em uma perspectiva pautada no direito, com ênfase na participação dos estudantes sobre a importância da cultura. O processo pedagógico foi organizado entre o projeto de extensão, a escola e os/as estudantes, num movimento contínuo de construção humana da qual

1. Professora de Filosofia na E.E Alfredo Reis Viegas.

2. Estudante de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Extensionista do projeto Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens.

3. Professor de Filosofia na E.E Alfredo Reis Viegas.

fazem parte os/as estudantes do ensino médio da Escola Estadual Alfredo Reis Viegas.

Com a promulgação da Constituição de 1988, fruto da participação da sociedade, em especial dos/as trabalhadores/as e movimentos sociais, se estabelece o Estado Democrático de Direito no Brasil, o qual é compreendido como o Estado que assegura um processo democrático e leis relativas aos direitos básicos e fundamentais a todas as pessoas com dignidade e justiça com vistas à equidade. Há uma atenção especial às crianças e adolescentes, conforme formulação do artigo 227, o qual estabelece que seja dever da família, do Estado, da sociedade em geral assegurar com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, entre outros. Além do dever em protegê-los de qualquer negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Neste contexto, é promulgado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente entendendo que estão em processo de desenvolvimento físico, mental e intelectual, porém, pontua e os reconhece como sujeitos de direitos. Dentre os tantos direitos, há aquele que possibilitou a realização do Projeto que ora se apresenta. O ECA, no Capítulo IV, artigos 53 ao 59, dispõe sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e Lazer. O artigo 58, do referido capítulo acima citado, trata do direito à cultura:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Como se verá adiante, tais direitos são fundamentais para que a criança crie a sua identidade, sabendo de sua origem, se

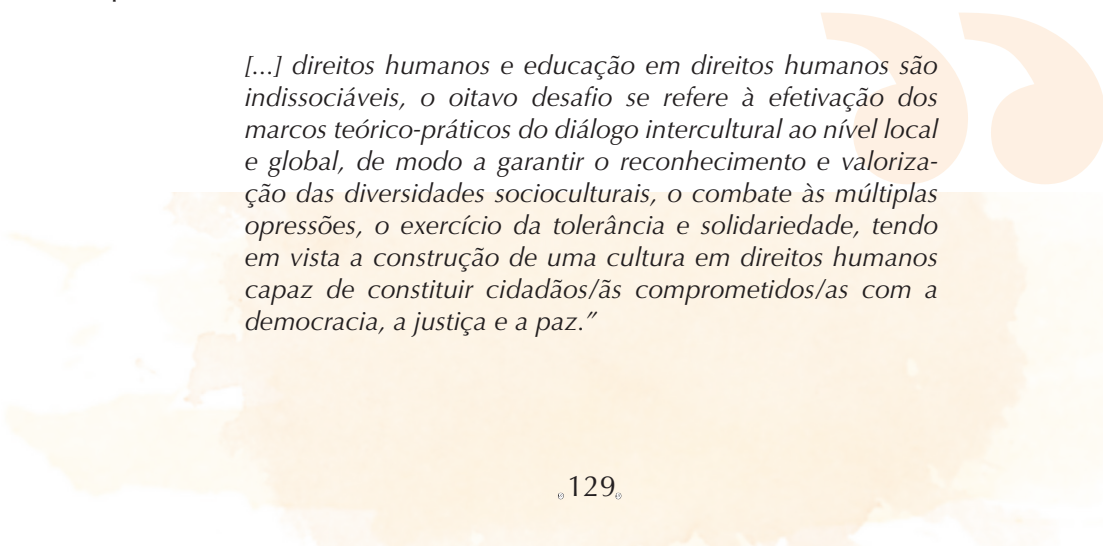


aproximando e, se apropriando de tudo aquilo que a precedeu. O acesso à cultura, portanto, é direito humanizador, que reconhece a criança, a acolhe, e abre as possibilidades para que ela seja de fato em meio à sociedade. Para tanto, a educação escolar pode e precisa ser acionada. Do ponto de vista político-social é importante ressaltar que as desigualdades existentes na sociedade brasileira, impõem a parte da população que se encontra em situação social crítica, e dentre os quais as crianças e adolescentes abandonados, vivendo em abrigo ou em instituições com restrições de liberdade, convivem com outra realidade, uma realidade paralela, onde, os direitos não são acessados. Assim sendo, ressaltamos a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas não podemos deixar de registrar que a legislação por si só não produz as políticas públicas que promovam as equidades, essencial para a democracia plena.

Podemos afirmar que o arcabouço legal que define e garante os direitos da criança e do adolescente é constituído pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, apontam para a formação permanente do sujeito com vista à transformação social e o exercício da cidadania. No parecer de homologação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos cita oito desafios para sua eficácia, sendo que o oitavo diz:

[...] direitos humanos e educação em direitos humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz.”




Superar o desafio acima citado, é fundamental para que a criança possa ter uma formação integral, em condição de uma reflexão crítica do seu lugar na sociedade e da defesa de uma sociedade menos desigual e mais justa. Todavia, os próprios adolescentes da escola ressaltaram a dificuldade no acesso a este direito, dizendo que “falta apoio do poder público à cultura, nos eventos culturais são cobrados preços inacessíveis para a maior parte da população” dizendo ainda, que existem muros entre aqueles que têm o acesso à cultura facilitado e os que não têm a mesma facilidade. (Aluno 1, 2021, s.p).

O Direito à Cultura e a possibilidade de Ser Mais (Ou o Inédito Viável)

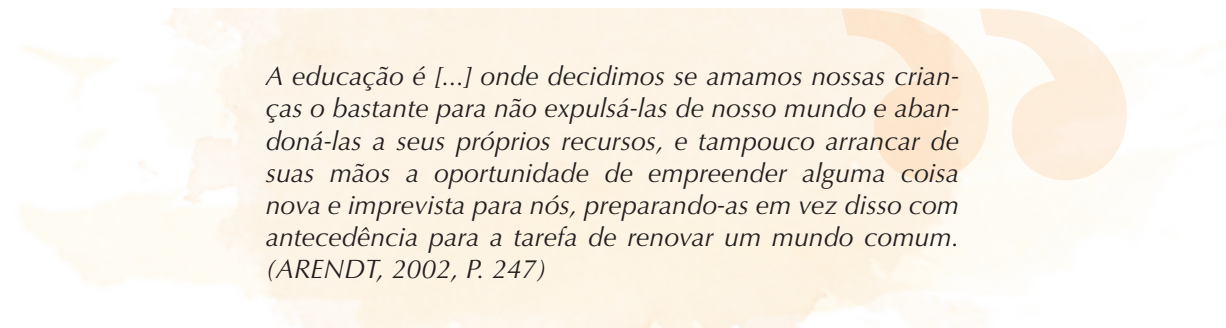
O foco agora passa a ser o de buscar e ampliar as análises e reflexões sobre uma educação escolar pública comprometida com a formação desta geração de crianças e jovens envolvidos com a tecnologia desde os primeiros anos de vida. A chamada Geração Z, os nascidos a partir do início de 2000, é comumente referida como a mais “avançada” e não são poucas as falas que as colocam num patamar acima das demais gerações que as precederam.

A nossa luta agora vai ser a de fazer com que nossos filhos, nossos netos, sejam felizes e respeitados. É isso o que todos nós queremos. (Aluno 1, 2021, s.p)

Algumas falas chegam a ser incisivas no sentido de que os adultos devem aprender com ela. No ambiente escolar, tais falas, também, se fazem presentes e, postula-se, recorrentemente, que a docência seja tão somente um acompanhamento e um contínuo incentivo ao processo de desenvolvimento daqueles que estão

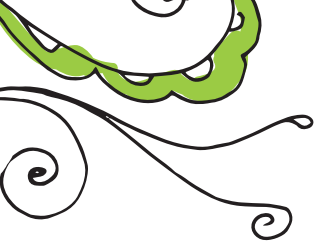


chegando. Todas essas falas, contudo, merecem atenção e, dentro de uma perspectiva filosófica, devem ser devidamente problematizadas. A primeira problematização a ser feita é dirigida ao discurso ufanista que vê nos novos equipamentos midiáticos digitais o grau mais elevado da conquista científica fazendo com que todos se submetam a ela. O domínio da tecnologia já é suficiente para que as pessoas possam integralmente ler, interpretar e atuar no mundo em que vivem? Assim, uma outra problematização se apresenta. Aquelas falas ufanistas, ditas acima, não estão retirando desta Geração Z a possibilidade de criarem os seus próprios mundos? Isso porque tudo é dirigido para um futuro, onde a tecnologia impera soberana. Estuda-se para obter os meios necessários que possibilite consumir a tecnologia apresentada como aquela donatária de conforto e facilidades no cotidiano da vida privada. Neste sentido, é pertinente perguntar: Esta educação escolar não está retirando desta geração o direito de se apropriar de suas origens, do conjunto cultural que os antecedeu, comprometendo o próprio mundo agora pensado apenas neste presente com olhos para um futuro “pré-determinado”, como sinalizou Hannah Arendt (2002)? Para a pensadora,



A educação é [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2002, P. 247)

Estas duas problematizações são adensadas frente ao mote do Projeto “Vozes das crianças, adolescentes e jovens”. O referido Projeto traz como pauta para a escola assegurar as vozes dos sujeitos sobre os Direitos Humanos. Uma fala proferida pelos estudantes, crianças, adolescentes, jovens que ao se expressarem,



fazem a experiência filosófica de pensarem sobre si mesmos, a mesma tarefa posta por Sócrates, o filósofo ateniense, que aceitou o desafio: conhece-te a ti mesmo (PLATÃO, 1957. P. 18). E, é nesta experiência da fala que a naturalidade que reveste conceitos, valores, princípios, atitudes vão se revelando imensos emaranhados que carecem de ser alinhavados. A começar pela (re)significação da própria condição de ser e estar no espaço escolar, bem como de identificar o que cabe e compete ser feito nele.

Antigamente nos ensinavam a decorar, hoje em dia não queremos mais isso. As escolas nos ensinam a pensar, a questionar e é isso o que muitos têm medo, que a gente começa a perceber que algumas coisas não são “normais” e precisam mudar. (ALUNO 2, 2021, s.p).

Assim, assumir-se como estudante tendo um olhar crítico para o futuro, passa a ser fundamental compreender este presente e se apoiar nos legados que contribuam com a formação desejada. Desta forma, a educação escolar passa a ser um direito inalienável, básico e fundamental para essa geração Z, não porque são tecnológicos, mas porque são humanos e nesta condição, pessoas que podem e devem ter a possibilidade de construir os seus mundos (FREIRE, 1987). Desta forma, o processo vivido com o percurso educativo possibilitou a percepção do quanto os/as jovens contribuem na promoção de uma outra compreensão de si, uma outra leitura do mundo, e com isso criar compromissos com as diversas gerações promovendo justiça (equidade) e resguardando a dignidade de todos.



A práxis pedagógica da fala

A educação escolar atualmente tem exigido mudanças, que fazem com que todos os profissionais de uma escola, envolvidos com a aprendizagem do estudante (criança, adolescente, jovem), tenha um olhar curioso e de respeito a toda bagagem de conhecimento que ele traz consigo, possibilitando a transição entre seus conhecimentos prévios e o currículo a ser desenvolvido em sala de aula. Assim, espaços onde os estudantes possam expor suas ideias, exercendo seu protagonismo, a partir do seu poder de fala, se tornam ambientes que favorecem além do aprendizado, a socialização entre o grupo, o respeito às diferenças, a busca de soluções aos problemas em comum e o sentimento de pertencimento social.

Não é mais aceitável um sistema de ensino conteudista e diretivo, onde o currículo é repassado de forma pronta e acabada, sem questionamentos, desconectado das demais áreas de conhecimento, com uma única proposta possível para a vida pessoal e social, e muito menos não tendo relação com a realidade do aluno. Paulo Freire em 1968, na primeira publicação de seu livro *Pedagogia do Oprimido*, já era contrário a essa forma de ensino que ele nomeou como “educação bancária”. Naquela educação o professor deposita o seu conhecimento, como se o estudante fosse um cofre vazio e que, possivelmente, será avaliado a partir da replicabilidade do conhecimento adquirido em uma prova. Para FREIRE (1970):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta, se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (p. 33-34):

A experiência pedagógica dos processos de busca, possibilita um outro fazer docente, tal como apresentado no relato que segue. Ao atuar desde 2001, como professora do Ensino Médio na Rede Pública Estadual, fui surpreendida muitas vezes em discussões embasadas com bons argumentos, mas que só foram possíveis a partir do momento em que houve espaço para tais discussões, onde o aluno se sentisse seguro para expor suas ideias, sem ser censurado, facilitando a mediação entre a proposta curricular da aula ministrada pelo professor e o desenvolvimento do conhecimento do aluno a partir da sua experiência.

Em 2016, inseri como estratégia de aprendizagem com as minhas turmas de Ensino Médio o que eu nomeei como “Ciranda Cultural”, onde os estudantes recebem com antecedência temas que eles devem pesquisar e em uma data previamente estabelecida. Com a sala organizada, onde as cadeiras são dispostas em sentido circular, todos irão compartilhar os conhecimentos adquiridos. Na Ciranda Cultural, não existe a formalidade da entrega de um documento que comprove a elaboração da pesquisa, já que o objetivo é promover uma roda de conversa em que todos tenham a possibilidade de expor suas opiniões, onde a cada apresentação de um tema é aberto um espaço para os estudantes fazerem perguntas sobre o assunto abordado ou até mesmo acrescentar informações, pertinentes às discussões propostas.

Essa experiência contribuiu muito para que eu pudesse mediar as discussões propostas no Projeto de Extensão **VOZES DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**, desenvolvido por extensionistas Unifesp. O projeto criou um novo espaço de fala para que os estudantes da Escola Estadual Alfredo Reis Viegas, pudessem se manifestar sobre o tema maior – a Cultura – e tudo o que é correlato a ele envolvendo infância, a adolescência, a juventude dentro de uma perspectiva de

direito acenado no ECA, bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trouxe um debate bastante denso e momentos de muita resistência.

A gente precisa dessa manifestação, de que não somos iguais, mas que temos os mesmos direitos por sermos seres humanos. Nós temos dores também, e muitas pessoas acabam humilhando, agredindo, discriminando tudo aquilo que é diferente. E isso machuca, muitas vezes as pessoas tiram a própria vida por isso. (ALUNO 1, 2021, s.p).

Em decorrência da pandemia os encontros foram de maneira remota durante o período entre os meses de abril e setembro de 2021, fato que não impediu que os estudantes soltassem a voz e nos surpreendessem com falas coerentes e bem argumentadas, durante todo o processo de desenvolvimento do projeto.

Os extensionistas responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto, incluindo a seleção do material e apresentação dos assuntos a serem debatidos. Assuntos que permeiam a vida dos adolescentes de maneira geral, mas que muitas vezes são ignorados ou mal esclarecidos, quando abordados de maneira superficial.

Durante o percurso do Projeto estudantes não se isentaram em contribuir socializando suas próprias experiências para enriquecimento dos debates, demonstrando o quanto tem a ser dito por eles. Além de se posicionarem com argumentos pertinentes aos temas abordados nos encontros, também mostravam interesse em não se limitarem ao problema com discursos de lamentação, mas sim em compreender as causas de tais problemas, refletindo sobre possíveis ações para solucioná-los.

O povo sempre lutou, para estarmos aqui alguém precisou lutar antes e no futuro vai ser do mesmo jeito, vamos continuar lutando. (ALUNO 3, 2021, s.p)

É inquestionável o papel da escola na vida dos jovens e de uma futura sociedade composta de cidadãos, conscientes do bem-estar coletivo e não apenas individual. Que sociedade estamos esperando viver futuramente, se não dermos chance de fala, para os que nela, estarão atuantes em diversos setores da sociedade? São os espaços escolares os grandes responsáveis pelas discussões relevantes na atualidade. Historicamente os jovens sempre estiveram envolvidos em eventos que provocaram mudanças importantes nas sociedades.

Assim, ao longo do percurso com os/as adolescentes pudemos debater sobre as desigualdades sociais e de acesso aos direitos; sobre as raízes que estruturaram as bases para essas desigualdades; como o processo de colonização e escravização que até hoje ainda deixa suas marcas com o racismo estrutural; sobre a luta dos movimentos sociais; a importância de que seja garantido o direito a uma educação de qualidade; sobre a participação infanto-juvenil nos espaços, sempre de forma dialogada. Desta forma, o Projeto Vozes intensificou o desejo de mudança da juventude que demonstrou em todos os encontros que estão em busca de representatividade em diversos setores da sociedade, conscientes e atentos às possibilidades de ações que contribuam para uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa.



Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. *In: Entre o Passado e o Futuro*. SP: Perspectiva, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. LEI nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra, 1987.

PLATÃO. **A República**. SP: Atena Editora, 1956

