

Universidade de São Paulo.
Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes
Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”

Arte-educação e educação em direitos humanos: conexões e possibilidades de transformação a partir dos contextos escolares – a experiência do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE)

CAREN RUOTTI

São Paulo
2020

Caren Ruotti

Arte-educação e educação em direitos humanos: conexões e possibilidades de transformação a partir dos contextos escolares – a experiência do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE)

Monografia apresentada à Escola de
Comunicação e Artes da Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de Especialista
em Arte na Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando Chui de Menezes

São Paulo

2020

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo explorar as transversalidades entre arte-educação e direitos humanos, assumindo-se como premissa que a arte pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos por suas qualidades inerentes de acesso à experiência estética, como entendida por John Dewey. O trabalho apresenta inicialmente uma reflexão teórica sobre o tema e, em seguida, analisa a experiência do Projeto Observatório em Direitos Humanos em Escolas (PODHE) em suas conexões entre arte-educação e direitos humanos. Conclui-se indicando que a construção de valores, atitudes e comportamentos de respeito à dignidade humana, base de uma educação em direitos humanos, encontra na arte, especialmente em sua potência enquanto capacidade imaginativa, a possibilidade de crítica ao presente e visualização de outros mundos possíveis.

Palavras-chave: direitos humanos, arte-educação, experiência estética, vivência, escolas

Sumário

Introdução	5
Educação em Direitos Humanos: breve histórico e considerações metodológicas	7
A arte como experiência e a vivência em direitos humanos	10
O Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE)	13
Experiências de transformação: conexões entre a arte-educação e a educação em direitos humanos	15
Considerações finais	23
Referências	24
Anexos	26

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as potencialidades que a arte, em seus distintos modos de expressão (visual ou plástico, sonoro ou musical, corporal e também verbal, por meio da literatura ou poesia), pode representar para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos. Propõe-se, portanto, explorar as conexões ou transversalidades entre estes dois campos para a conformação de uma educação que favoreça a humanização e o exercício da cidadania, entendendo-se que uma educação em direitos humanos é fundamental para a construção de uma sociedade democrática que respeite a dignidade de todos.

A arte, por suas qualidades intrínsecas de favorecer a percepção (por meio dos diferentes sentidos), bem como a expressão, a imaginação e a emoção, pode adquirir centralidade neste processo. Nesta perspectiva, assume-se como hipótese que a arte pode contribuir para a construção de uma educação em direitos humanos por meio de suas qualidades inerentes de acesso à experiência estética, a qual, conforme John Dewey (2010), envolve aspectos práticos, reflexivos e emocionais.

Como sustenta Herbert Read (2001), a arte pode ser entendida como um elemento transversal no processo educativo, por sua centralidade em todo o processo de constituição humana através da história. Assim, uma educação através da arte ou pela arte resgata esta centralidade e supera concepções que colocam a arte em um campo simplesmente ornamental ou desvinculado da prática cotidiana. Segundo Ana Mae Barbosa, para Read a arte pode ser entendida “como um elemento humano agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem” (Barbosa, 2008, p.25). A inserção da arte nas práticas educativas cotidianas, portanto, resgata aspectos centrais para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Read, citando Caldwell Cook, indica como a arte vai para além do estudo, ao estimular a imaginação, o pensamento e possibilitar a experiência de todas as coisas em ação:

“(…) hoje aprender amiúde significa *saber*, sem muita atenção para com o *sentir* e quase nenhum pelo *fazer*. Aprender pode permanecer como algo isolado (...) sem identificação com o ser. Mas quando digo lúdico (arte) refiro-me a *fazer* qualquer coisa que se *conheça* com sinceridade. A apreciação final, na vida e no estudo, é colocar-se dentro da coisa estudada e ali viver de maneira *ativa*” (Cook *apud* Read, 2001, p.257).

Considera-se a ideia de *viver de maneira ativa* central para as transversalidades teóricas e práticas entre uma educação em direitos humanos e uma educação pela arte. Nesta perspectiva, o presente trabalho explora centralmente as conexões entre a concepção de *experiência estética* de Dewey (2010) e as possibilidades de constituição de uma *vivência* em direitos humanos (Candau et al., 1995; Brasil, 2007, 2013). Para Candau et al. a construção de uma educação em direitos humanos ocorre a partir de práticas educativas que favoreçam a *vivência* dos direitos humanos no cotidiano dos sujeitos. Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, mais do que “falar” ou “refletir” sobre os direitos humanos eles precisam ser vivenciados na prática (Brasil, 2013, p.53). De tal modo, mais do que o conhecimento sobre a existência de certos direitos, tem-se como propósito que os direitos humanos façam parte das atitudes e comportamentos dos sujeitos, por meio do desenvolvimento de um questionamento permanente sobre os acontecimentos cotidianos e as violações de direitos em cada contexto histórico e social com vistas à sua transformação.

Por sua vez, a arte tem, como um de seus aspectos centrais, a potência em permitir uma vivência significativa, uma real experiência contra o imediatismo do cotidiano, contribuindo para um olhar sobre si mesmo e sobre o outro, aspectos essenciais para a construção dos valores e atitudes relacionadas à experiência educativa com base no respeito e garantia de direitos. Como salienta Dewey (2010), a arte, por sua capacidade imaginativa, insere-se no mundo moral, fazendo a crítica das condições reais e vislumbrando novas possibilidades de relações humanas. Para o autor: “a arte tem sido o meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados” (Dewey, 2010, p.583).

Desse modo, a análise da intersecção entre estes dois campos surge como uma maneira de auxiliar na formulação e desenvolvimento de práticas educativas voltadas para uma educação em direitos humanos, por meio de vivências significativas ou estéticas. O presente estudo tem como finalidade explorar estas conexões e transversalidades, iniciando com uma reflexão teórica e metodológica sobre o tema. Em seguida, dedica-se a apresentar e explorar as concepções e princípios metodológicos de um projeto de educação em direitos humanos, bem como algumas de suas práticas, especialmente aquelas que utilizam expressões artísticas com o intuito de promover um processo de transformação de valores, relações e contextos. Trata-se do *Projeto Observatório de*

Direitos Humanos em Escolas (PODHE), o qual vem sendo desenvolvido, desde 2017, em escolas públicas do município de São Paulo.

É a partir de minha experiência pessoal como membro da equipe do PODHE e das observações e registros de campo realizados, que as considerações analíticas apresentadas nesse trabalho foram elaboradas. Assim como, é desse lugar que a escolha do tema e as inquietações sobre as potencialidades da arte (em suas diferentes linguagens) na construção cotidiana de uma educação em direitos humanos igualmente se justificam.

1. Educação em direitos humanos: breve histórico e considerações metodológicas

Uma educação em direitos humanos (EDH) ganha relevância imprescindível em contextos onde as relações sociais são baseadas em grandes desigualdades, preconceitos, apoio a práticas autoritárias e forte apelo à violência como forma de resolução de conflitos, como é o caso da sociedade brasileira. Não só no país, mas globalmente são muitas as violações de direitos que tornam urgente a assunção de valores e ações que preze por favorecer uma cultura que respeite as diferenças e diversidades, que promova resoluções não violentas e que aponte para a garantia de uma vida digna para todos. Candau et al. (1995) ressaltam que a escola adquire um papel central na tarefa de humanização por meio dos processos de socialização e conquista do exercício pleno de cidadania. Contudo, muitas vezes a instituição escolar tem favorecido a manutenção das desigualdades sociais e reforçado preconceitos frente a diferenças sociais e culturais. Diante deste cenário, seria tarefa de educadores, crianças e jovens atuarem ativamente na construção de uma sociedade que reafirme os direitos humanos enquanto uma realidade para todos.

Tanto internacional como nacionalmente a importância deste tipo de educação, em diferentes âmbitos sociais, incluindo a escola, vem tomando forma a partir de marcos institucionais-formais. Assim, desde a promulgação da “Declaração Universal de Direitos Humanos”, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), os órgãos internacionais têm afirmado a importância de uma educação em direitos humanos, propondo diretrizes e recomendações, bem como incentivando ações para seu desenvolvimento. Destaca-se, neste sentido, o estabelecimento da “Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004)” e do “Programa Mundial

para a Educação em Direitos Humanos” (PMEDH)¹, em 2004, com a finalidade de recomendar e incentivar a adoção de programas de EDH nos diferentes países e distintos setores sociais (UNESCO, 2012a; 2012b).

Nacionalmente, ressalta-se a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003, e posterior elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão final data de 2006. Em consonância com as referências e recomendações internacionais, o PNEDH estabelece objetivos e orientações para os níveis da educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de segurança e justiça e educação e mídia (Brasil, 2007, 2013). Outro marco importante é a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em 2012. Este documento igualmente afirma a EDH como eixo fundamental do direito à educação, tendo um caráter essencialmente metodológico, ao propor diretrizes para o seu desenvolvimento na educação básica, por meio de uma proposta metodológica transversal, interdisciplinar e participativa (Brasil, 2013). De tal forma, observa-se que esta modalidade de educação também é assumida de maneira transversal e, não necessariamente, como mais uma disciplina a ser incluída na grade escolar, o que implica não só a inserção de novos conteúdos, mas a alteração de práticas escolares.

Conforme o PMEDH, uma educação em direitos humanos precisa ir além de uma aprendizagem cognitiva, devendo incluir o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos envolvidos no processo educativo (UNESCO, 2012a, p.5). Com base nesta consideração, o PNEDH estabelece dimensões interconectadas para a promoção de uma EDH: i) o conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos institucionais para sua garantia e proteção; ii) o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; iii) o desencadeamento de ações para a promoção, defesa e reparação de violações de direitos humanos (Brasil, 2007, p.32).

Para além destes documentos, distintos estudos vêm se dedicando à conformação de diretrizes e metodologias para uma EDH. Nesta perspectiva, o trabalho de Candau et al. (1995) constitui referência importante, permitindo um olhar complexo sobre os

¹ Anunciado na Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº59/113-A), este Programa agrega três Planos de Ação: a Primeira Fase (2005-2009) voltada para a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário, a Segunda Fase (2010-2014) voltada para o ensino superior e para os servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares e a Terceira Fase (2015-2019) para jornalistas e outros profissionais da mídia (UNESCO, 2012a; 2012b).

princípios que devem orientar este tipo de educação, assim como as bases metodológicas para tal desenvolvimento. Primeiramente, os autores sugerem alguns eixos articuladores. Dentre estes, indicam prioritariamente que qualquer proposta de educação em direitos humanos precisa ter a vida cotidiana como referência permanente, a fim de romper com a desarticulação entre escola e vida (muitas vezes tratadas como mundos que se ignoram), bem como com a indiferença frente às violações de direitos. Este olhar para a vida cotidiana implica igualmente em criar condições para uma cidadania ativa, na qual a participação política seja igualmente permanente, inclusive na escola, permitindo o desenvolvimento de um sentido de corresponsabilidade pela vida em sociedade, o que só é possível por meio de uma prática educativa dialógica, participativa e democrática. Por fim, ressaltam o compromisso com a formação de uma sociedade que se baseie na afirmação da dignidade de toda a pessoa humana, não como um princípio abstrato, mas como um compromisso assumido diariamente por todos.

No processo de EDH, os autores sugerem ainda, de forma conjunta, a integração das dimensões de ver, saber, celebrar e comprometer-se. As primeiras relacionadas à sensibilização sobre a vida cotidiana e ao entendimento sobre os determinantes que incidem sobre as violações de direitos. A dimensão de celebrar é destacada enquanto celebração da vida e de todas as experiências de plenitude que afirmem o seu valor. Esta celebração envolve alegria, prazer e emoção, evidenciando o afeto como componente igualmente imprescindível neste processo educativo. Por sua vez, o comprometer-se é atrelado ao estímulo às práticas coletivas necessárias para a efetivação e garantia de direitos, a fim de superar discursos desconectados da ação. Esta dimensão coaduna-se com a concepção trazida pelas DNEHD sobre a importância de uma EDH para a mudança e a transformação social. “Essa transformação proposta está relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam seu ambiente” (Brasil, 2013, p.42).

A arte, como melhor explicitado a seguir, tem como potência o favorecimento destes eixos e dimensões, podendo auxiliar diretamente no processo de EDH, especialmente por contribuir para a conformação de experiências plenas de significados para os sujeitos e para a atuação destes sobre seus contextos. Para Nair Kremer, artista com importante atuação no campo da arte-educação, a arte pode “ser uma das formas mais eficazes de estímulo à reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos”, tendo como principal função preparar os sujeitos “para uma relação criativa com o mundo,

ampliando a consciência acerca de suas potencialidades e de suas possibilidades de atuação com o meio” (Kremer, 2003, p.15).

2. A arte como experiência e a vivência em direitos humanos

Entender a arte como transversal no processo educativo, como defende Herbert Read (2001), é a base da qual se parte para salientar as possibilidades de transversalidade entre a arte e uma EDH. Para o autor, a educação estética tem como objetivo: preservar a intensidade de todos os modos de percepção e sensação; coordenar estes modos de percepção e sensação entre si e com o meio ambiente; e permitir a expressão de forma comunicável dos sentimentos e dos modos de experiência mental (Read, 2001, p.10). De tal modo, percepção e expressão (de sentimentos e experiências mentais) aparecem como elementos centrais no processo estético, o que também é salientado por Dewey, que sugere a compreensão da arte enquanto conexão entre a produção (fazer ou criar) e a percepção (sofrer): “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência” (Dewey, 2010, p.128).

No interior desta perspectiva, é explícita a conexão entre a arte e o meio, entre aquilo que é possível apreender na interação com esse meio e a ação intencional sobre ele, através de formas comunicáveis de expressão. E como, acrescenta Dewey, a arte só pode ser entendida quando situada na experiência corriqueira de interação dos sujeitos com este meio, com os desafios e situações de desequilíbrios envolvidos nesta interação. Desse modo, o autor critica as concepções de arte que a situam em um lugar distante da experiência cotidiana, como a concepção museológica de arte, que torna o objeto de arte afastado das suas condições de produção. Para o autor, este afastamento foi influenciado historicamente pelas condições modernas de produção capitalista que tanto torna os objetos de produção alienados daqueles que os produzem como afasta as obras de arte da esfera cotidiana de sua criação, enfatizando seu caráter meramente contemplativo. Por isso, o autor defende a necessidade de “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (Dewey, 2010, p.70). É nessa ligação entre experiência estética e experiência cotidiana que o processo educativo pela arte e as possibilidades de uma EDH podem se aproximar.

De tal modo, Dewey estimula uma compreensão sobre a importância de uma educação que se realize por meio da experiência e, portanto, priorize as ações, as interações e as motivações dos agentes no processo de ensino e aprendizagem. Os educandos, no interior desta concepção ampla e complexa, conformam-se como sujeitos atuantes no seu processo de formação. Assim, o atuar no mundo, o aprender por meio das ações e de suas consequências despontam como o núcleo de uma educação que possa favorecer a constituição de experiências significativas ou de *experiências estéticas*, o que está distante de muitas práticas educativas que acabam por focar em conteúdos dispersos, sem conexão ou significado em relação ao cotidiano dos educandos. Para o autor, portanto, a noção de experiência (e de experiência estética) é central.

Para Dewey, uma experiência, para obter este caráter significativo ou estético, necessita ter uma unidade, chegar a uma conclusão (ou realização) e englobar aspectos práticos, intelectuais e emocionais (Dewey, 2010, p.138). Logo, a prática, a reflexão e as emoções são elementos complementares e não elementos conflitantes e opostos na conformação de uma experiência ou de uma experiência estética. Dewey salienta que a experiência apenas adquire um aspecto integral, consolidado nos agentes, quando as partes de uma situação se tornam inclusivas e duradouras e não apenas ações irrefletidas, automáticas, monótonas, sem fins definidos. Este aspecto integral é obtido, em outros termos, quando as partes de uma situação se convertem em uma experiência emocional e, portanto, significativa para os agentes.

Assim, o acesso a uma experiência sensível pode romper com as formas tradicionais de ensino que opõem o emocional e as possibilidades de conhecimento, inclusive pelo medo das sensações e pelo desprezo do corpo (Dewey, 2010, p.85). O resgate deste sensível é essencial em uma educação em direitos humanos, onde está em questão o sentimento de dignidade de todos, que inclui a tentativa de se colocar no lugar do outro e reconhecer em cada pessoa a sua humanidade, independente de todas as diferenças sociais e culturais.

Depreende-se destas considerações que a experiência é central no processo de ensino aprendizagem e que a arte, também enquanto experiência, constitui-se como linguagem essencial na formação dos agentes, especialmente por suas qualidades de percepção, expressão, imaginação e sensibilidade. Assim, uma educação em direitos humanos, que se conforme igualmente enquanto *experiência*, pode-se valer das

potencialidades da arte para estimular e favorecer o pensar, o sentir e o agir significativos dos agentes sobre suas realidades.

Larrosa (2001) propõe a possibilidade de pensarmos a educação como uma experiência dotada de sentido, entendendo experiência como aquilo que realmente nos acontece, nos atravessa e nos toca. Como ressalta o autor, apesar de muitas coisas passarem no dia a dia, muito pouco nos acontece. Como já observava Walter Benjamin “as ações da experiência estão em baixa” (Benjamin, 1986, p.198), o que conclui ao analisar o processo de enfraquecimento da figura do narrador e, conseqüentemente, das experiências comunicáveis, da arte de narrar. Um dos fatores deste enfraquecimento é o surgimento da informação (Benjamin, 1986, p.202). Para Larrosa, atualmente, o excesso de informação, e a prerrogativa contemporânea da necessidade de nos mantermos informados, não deixa lugar para que a experiência aconteça. Assim, podemos ter muita informação, sem que nada nos toque, sem que nada se transforme em experiência. Igualmente inimigo da experiência é a falta de tempo, tudo se passa muito rápido, tudo consiste em estímulos fugazes e instantâneos, que tornam a vivência fragmentada (Larrosa, 2001). Como explicita Benjamin “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (Benjamin, 1986, p.206). Este desmantelamento da experiência não deixa de afetar também as instituições educacionais, fazendo que muito pouco aconteça, que muito pouco tenha sentido e toque os sujeitos envolvidos.

A reversão deste quadro requer práticas educativas que quebrem com esta lógica predominante, inclusive do automatismo da ação, possibilitando tempo para escutar, para olhar, para sentir, para cultivar a arte dos encontros (Larrosa, 2001), proporcionando uma educação humanizadora, que rompa com práticas massificadas e reificantes (Moraes, 2007). Como enfatiza Ana Mae Barbosa², é preciso provocar a experiência, é a partir dela que o aprendizado se concretiza, sendo a arte (como experiência) um dos caminhos essenciais para a abertura dos processos mentais que levam a este aprendizado, inclusive em questões amplas que envolvem os desafios que vão surgindo nas trajetórias dos sujeitos.

Nesta perspectiva, a autora defende que a arte-educação deve conectar, de forma complexa, as ações de ler (leitura das obras de arte), fazer (fazer artístico) e contextualizar (contextualização social e histórica das obras de arte). No interior desta proposta, a autora

² “Arte não se ensina, contamina-se pela arte”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>. Acesso em: 27 de novembro de 2019.

prioriza a experiência, por meio do fazer artístico, mas também salienta a importância de conseguir analisar uma obra (em seus elementos estéticos e temáticos), bem como compreender a arte como parte de uma história e de uma cultura. Todo esse processo é entendido como essencial para despertar a capacidade crítica dos educandos frente à produção artística e igualmente democratizar seu acesso.

Como base nesta abordagem e pensando na transversalidade da arte-educação com uma EDH, a arte pode ser um dos percursos possíveis para uma compreensão crítica dos educandos sobre os seus próprios contextos sociais. Este entendimento por sua vez, pode auxiliar e fomentar ações de transformação destes contextos em consonância com os princípios dos direitos humanos. Como indicam Rizzi e Silva (2017), a proposta de Ana Mae, apoiada na obra de Paulo Freire, inclui uma concepção sobre educação e sobre arte-educação que concebe a educação enquanto propulsora de transformação social.

Assim, os processos criativos desencadeados pela arte podem deslocar o olhar dos educandos sobre o seu cotidiano, despertar possibilidades de expressão e de atuação. Como salienta Kremer a arte-educação pode abrir possibilidades de outras de visões de mundo para crianças, adolescentes e jovens, especialmente em relação a valores intelectuais e humanos, promovendo deslocamentos e transformações (Kremer, 2003, p.27).

3. O Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE)

O Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE) se constitui como uma proposta de educação de direitos humanos por meio da construção de Observatórios. Estes últimos são entendidos como espaços colaborativos de monitoramento, controle e implementação de direitos humanos com a participação de agentes locais com base em seus contextos. A proposta oferecida pelo Projeto de construção destes Observatórios em escolas busca proporcionar aos educandos uma formação e vivência em direitos humanos, assim como o monitoramento de suas violações no cotidiano escolar e nas comunidades onde as escolas estão localizadas.

É uma iniciativa do Núcleo de Estudos da Violência, da Universidade de São Paulo, em escolas públicas do município de São Paulo, com apoio da FAPESP³. As atividades do projeto são desenvolvidas com educandos do ensino fundamental II (6º anos) e ensino médio (1º anos), procurando assim abranger diferentes ciclos etários e suas especificidades. O projeto contou com uma fase-piloto em duas escolas e, a partir de 2019, está atuante em três escolas⁴.

Em sua metodologia o PODHE pressupõe as seguintes dimensões: i) eixo sensibilização, voltado para a construção de vínculo com os educandos e a sensibilização para a temática dos direitos humanos; eixo vivência e formação, dedicado a desenvolver temáticas específicas de direitos humanos, a partir do cotidiano dos educandos, e propiciar uma vivência pautada nos princípios dos direitos humanos (como dignidade e respeito ao outro); eixo monitoramento e transformação, orientado para a produção e disseminação de diagnósticos sobre a situação de direitos humanos na escola ou nas comunidades do entorno, assim como para o planejamento e realização de transformações destes contextos. Estes eixos se complementam e se entrecruzam durante o processo de implementação da proposta. Ademais, embora não seja um projeto específico de arte-educação, utiliza linguagens e propostas artísticas, por reconhecer as vinculações e possibilidades entre educação em direitos humanos e educação pela arte.

Estes eixos mantêm relação com a perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que estabelecem que as metodologias de EDH, na educação básica, devem possibilitar a discussão de questões relacionadas à vida comunitária (como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, entre outros); a abordagem de discriminações e preconceitos que perpassam as relações na sociedade, discutindo formas de superá-los; assim como devem se constituir em metodologias ativas, participativas e problematizadoras, valendo-se, para tanto, de distintas linguagens (musical, corporal, teatral, literária, plástica, etc.) (Brasil, 2013). Este documento, portanto, já reconhece a importância da arte para a conformação de uma EDH.

De forma geral, o PODHE assume como desafio e compromisso desenvolver uma EDH por meio da vivência dos direitos no cotidiano dos educandos, prezando por

³ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

⁴ EMEF Bernardo O'Higgins (distrito de Campo Belo); EE Amélia Kerr Nogueira (distrito de Jardim Ângela) e EE Ubaldo Costa Leite (distrito de Brasilândia).

atividades que rompam com o imediatismo das respostas rápidas, que ofereçam possibilidades de encontro com o outro, de escuta e olhar para o outro, que despertem outras sensações e emoções, que possibilitem a conformação de experiências voltadas para o respeito e a defesa dos direitos humanos. A arte, em suas diferentes linguagens e possibilidades de percepção, expressão, imaginação e sensibilidade, assume lugar central nesta tarefa.

4. Experiências de transformação: conexões entre a arte-educação e a educação em direitos humanos

Desde o início de sua implementação distintas são as atividades desenvolvidas pelo PODHE junto aos alunos das escolas públicas participantes, levando em consideração os eixos metodológicos apresentados anteriormente. Todas com o primado de favorecer um olhar atento sobre si mesmo e sobre outro, reflexões sobre as violações de direitos cotidianas, um repensar sobre valores e atitudes e transformações individuais e coletivas. Grande parte destas atividades enveredou pela conexão com a experiência estética, como forma de promover maior sensibilização para as temáticas abordadas (ver Anexo 1).

A fim de melhor entender essa conexão e suas potencialidades, são apresentadas três sequências de atividades que englobaram em seu processo os eixos de sensibilização, vivência e formação, monitoramento até chegar a ações de transformação (as duas primeiras realizadas apenas na EE Amélia Kerr Nogueira e a última em todas as escolas parceiras). A primeira referente à merenda escolar, onde está em questão centralmente o direito à alimentação; a segunda, voltada ao questionamento da estrutura escolar e sua segurança, a partir da existência excessiva de grades e a terceira voltada para discutir a igualdade de gênero. As duas temáticas iniciais foram identificadas a partir do próprio monitoramento realizado pelos alunos a partir de suas realidades escolares, já as divisões de gênero (e as desigualdades e preconceitos que produzem) são identificadas por meio das relações cotidianas observadas no cotidiano escolar, o que torna urgente e imprescindível a sua abordagem em qualquer proposta de EDH.

A questão da merenda surgiu a partir do preconceito identificado entre os alunos perante aqueles que regularmente comiam a merenda. Estes eram pejorativamente

chamados de “merendeiros” e eram identificados como aqueles que não tinham comida em casa. Este preconceito acabava por inibir que outros alunos se servissem da merenda, a fim de não serem também identificados dentre aqueles que a família não tinha condições de suprir suas necessidades alimentares. Além disso, mantinha-se uma visão negativa sobre a merenda, em relação ao seu preparo e qualidade. Esta questão foi identificada tanto a partir de uma enquete realizada pelos alunos do ensino médio participantes do PODHE com outros alunos, bem como em discussões feitas em sala de aula.

A partir da identificação desta problemática, rodas de conversa foram sugeridas durante as aulas, informações históricas sobre a merenda foram levantadas, assim como as atividades de monitoramento foram estendidas, a fim de melhor informar os alunos sobre a produção da merenda escolar, ressaltando-a enquanto um direito. Dentre as atividades de monitoramento, foram realizadas pelos alunos entrevistas com a vice-diretora e com as funcionárias da cozinha, bem como visita às dependências da cozinha e registro fotográfico dos alimentos e das condições de armazenamento. Todo o material coletado foi transformado em matéria para o jornal “Amélia News”, produzido pelos alunos no interior do PODHE.

Perante a relevância da temática, foi acordada, a partir das considerações e descobertas dos alunos, uma transformação do refeitório da escola, a fim de tornar o lugar mais acolhedor e inibir o estigma contra aqueles que se serviam da merenda, assim como aumentar a procura dos alunos pela merenda, uma vez que a entendessem como um direito. Assim, no final do ano letivo de 2017, alunos das turmas de ensino fundamental II e médio se reuniram junto à equipe do PODHE, com a colaboração de outros profissionais da escola, na tarefa reformar o refeitório, a partir da pintura das paredes, mesas e bancos, melhoria da iluminação e decoração do espaço. Este era um espaço muito escuro, devido à baixa iluminação, bem como pelas cores escuras das paredes.

Os alunos utilizaram a técnica de estêncil, usando spray para grafitar as paredes e mesas, produziram um suporte para vasos de plantas com pallets de madeira, pintaram vasos de plástico, desenharam e pintaram uma grande árvore na parede (árvore que é símbolo da escola), assim como fizeram um grafite na abertura de alumínio que liga e separa a cozinha do refeitório. Esta ação significou uma experiência importante para os alunos participantes do PODHE, estimulando seu protagonismo e pertencimento escolar, assim como trouxe ganhos para a escola em geral, tornando o espaço mais frequentado pelos alunos (inclusive para além dos momentos da merenda).

Os profissionais da cozinha se sentiram mais valorizados com a iniciativa, bem como, depois de um ano da intervenção, a demanda pela merenda tinha aumentado. Embora outros fatores possam ter influenciado nesta elevação, como a condição financeira das famílias, a reforma do refeitório certamente foi uma ação que trouxe ganhos significativos para a valorização da merenda enquanto um direito e para o potencial dos alunos enquanto transformadores de seus contextos.

Fotos da ação de transformação do refeitório. Alunos do EFII e Médio. EE Amélia Kerr Nogueira, PODHE, 2017.



Fonte: PODHE, NEV-USP.

Outra questão igualmente identificada pelos educandos nas atividades de monitoramento foi a excessiva presença de grades, causando a sensação de estarem “presos”. A escola realmente possui muitas grades e portões, ademais a sua localização, abaixo do nível da rua, intensifica a sensação de se estar aprisionado, inclusive no pátio e nas salas do piso inferior (as quais tem menor iluminação natural).

Diante desta problemática, foram feitas atividades de sensibilização e discussão sobre o que as grades e muros têm representado em nossas sociedades e os seus efeitos na sensação de “segurança/insegurança”, procurando desconstruir a noção que grades (e as divisões e apartações que proporcionam) trazem necessariamente mais segurança. Para tanto, foram realizadas rodas de conversa, exibição de fotos e vídeos⁵, a fim de discutir os sentimentos frente a estas imagens e as consequências que podem advir desta divisão securitária no mundo e nas escolas (como a própria reprodução de mais violência). Ademais, levantou-se a discussão sobre as possibilidades de criar espaços onde estas grades e muros não sejam necessários, o que vai além da queda de barreiras externas (concretas), mas que exige a queda de barreiras internas e sociais, como preconceitos, xenofobias, desigualdades sociais e identitárias.

Foram expostos ainda exemplos de escolas no país que já derrubaram seus muros e grades⁶ e nem por isso deixaram de ser seguras, muito pelo contrário. Estas escolas ao adotarem outro tipo de educação, mais integrada e próxima à comunidade escolar e do entorno, proporcionaram um maior vínculo com as comunidades onde se localizam e uma maior identificação dos atores com o espaço, reduzindo as situações de violência. Todo o material discutido e coletado foi igualmente transformado em matéria para o jornal escolar.

Como atividade de transformação na escola, realizou-se, com as turmas de ensino fundamental II e médio, ação de resignificação das grades. Uma vez que a gestão escolar ainda não possui abertura ampliada para a derrubada de muros e grades (o que é um processo difícil, inclusive diante das concepções de todos os atores escolares, assim como

⁵ Foram apresentados trechos dos vídeos produzidos pela Folha de S. Paulo, como resultado de uma série de reportagens, intitulada Um Mundo de Muros – As barreiras que nos dividem. Os trechos escolhidos foram especificamente sobre o Brasil e sobre o México e os Estados Unidos. Disponível em: <http://arte.folha.uol.com.br/mundo/2017/um-mundo-de-muros/>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

⁶ Apresentação do vídeo: Derrubando Muros: Braz Nogueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xkdtqeSX6VU>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

de pais e responsáveis em relação à segurança escolar) a proposta foi utilizar as linguagens artísticas para dar visibilidade à temática.

A escolha foi realizar junto aos educandos o bordado das grades existentes em diferentes espaços escolares, utilizando frases críticas ou poéticas selecionadas pelos próprios alunos. Como prática artesanal exercida sobretudo por mulheres, o bordado (e outras práticas que envolvem a trama de fios e linhas) também tem sido ressignificado no interior das produções artísticas contemporâneas, especialmente como meio de intervenção nos espaços urbanos (e públicos), propiciando a expressão, a comunicação, provocando reflexões e a aproximação com o outro. Assim, objetivou-se utilizar as grades da escola para evidenciar a importância de superar estas mesmas grades (e as distâncias que elas potencializam entre nós), mostrando a importância de se estar junto e, ao mesmo tempo, transformando a paisagem da escola. O trabalho por meio deste tipo de bordado, confeccionado por muitas mãos, foi um convite que permitiu a aproximação dos sujeitos no seu processo de produção e uma comunicação poética com os demais membros da escola. Para tanto, realizou-se uma parceria com o *Coletivo Meiofio*, formado por um grupo de mulheres que tem atuado em distintos espaços da cidade, por meio do fazer manual, procurando renovar estes espaços, unir pessoas e criar laços de coletividade⁷.

Fotos da ação de transformação das grades. Alunos do EFII e Médio. EE Amélia Kerr Nogueira, PODHE, 2018.



⁷ Ver: <https://www.coletivomeiofio.com/>. Acesso em: 27 de novembro de 2019.



Fonte: PODHE, NEV-USP.

Já no que diz respeito à temática de gênero, o objetivo principal foi problematizar as concepções sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, arraigadas nas falas, nos gestos, nas práticas e relações cotidianas, inclusive na escola, que reforçam e reproduzem as desigualdades de gênero. Para tanto, foram desenvolvidos inicialmente um conjunto de jogos, dinâmicas, exibição de vídeo⁸ e fotos, reprodução de música, assim como rodas de conversa para sensibilizar e fazer visível esta desigualdade e seus efeitos para os educandos tanto para os alunos do ensino fundamental II quanto do ensino médio (respeitando as especificidades etárias). Uma das atividades desenvolvidas, exclusivamente com os alunos do ensino médio, foi um jogo de cartas elaborado pelo coletivo feminista *Atreva-se*, denominado *Nomear para combater*. O jogo incentiva que

⁸ Especialmente os documentários: “Repense o elogio”, disponível em: <http://www.repenseoelogio.com.br/>. Acesso em 28 de novembro de 2019; e o “Silêncio dos homens”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>. Acesso em 28 de novembro de 2019

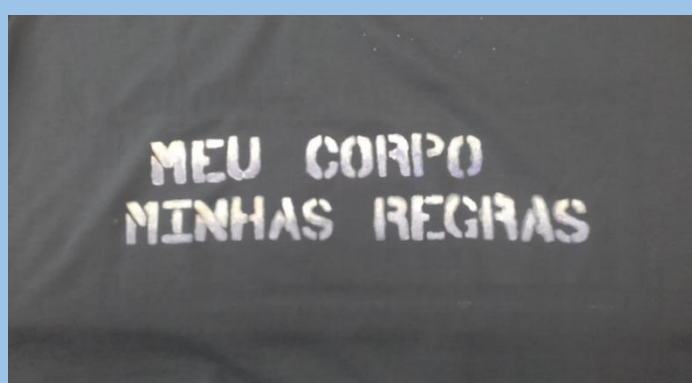
os educandos criem histórias (por meio do incentivo das cartas), refletindo sobre situações de machismo que ocorrem na sociedade e, posteriormente, recriem histórias de resolução e superação. Esta foi uma ocasião em que surgiram relatos sobre situações vivenciadas pelos próprios alunos, assim como foi uma atividade que incentivou a criatividade, a imaginação e a improvisação.

Nestas atividades, foram privilegiadas as falas e expressões dos alunos, as quais tornaram evidentes um forte enraizamento dos padrões desiguais de gênero, inclusive entre os adolescentes e jovens do sexo masculino. Este enraizamento é percebido nos gestos cotidianos, na recusa em fazer certas atividades (inclusive propostas pelo PODHE, envolvendo especialmente o corpo), as quais pretensamente contrariariam um padrão esperado de masculinidade. Além disso, é evidenciado nos discursos de resistência à própria temática e de acusações em relação às mulheres (por exemplo, em relação aos atos de violência, como se elas, e não eles, fossem os maiores perpetradores, como nos casos de violência entre parceiros íntimos). Toda essa configuração torna a abordagem do tema complexa, exigindo diferentes formas de sensibilização e formação.

Como atividades de síntese/transformação se destacam a confecção de estêncil pelos educandos com frases dedicadas a promover a igualdade de gênero (aplicadas em tecido e papel, com tinta acrílica e spray), criação de desenhos e/ou textos para as mulheres importantes na vida dos educandos (cujo processo criativo foi incentivado pela música “Mulher guerreira”⁹), bem como o ensino da técnica de tricô de dedo. Também geralmente associado no imaginário social ao feminino, o tricô foi utilizado como forma de romper com os estereótipos de gênero, mostrando que mulheres e homens podem se dedicar às mesmas atividades, que possuem as mesmas habilidades e, conseqüentemente, devem ter as mesmas oportunidades e direitos.

⁹ Do grupo de rap feminino “Atitude feminina”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZVok3qQcAE>. Acesso em: 28 de novembro de 2019.

Fotos das atividades sobre igualdade de gênero. Alunos do EFII e Médio. PODHE, 2018, 2019.



Fonte: PODHE, NEV-USP.

Todas as atividades descritas tiveram como proposta mais do que “falar” sobre direitos. O propósito foi estimular momentos de vivência em direitos humanos, procurando “provocar a experiência”, como nos diz Ana Mae, ou fazer com que “algo aconteça” aos educandos, como explicita Larrosa. Para tanto, privilegiou-se diferentes formas de sensibilizar e provocar a reflexão dos alunos para as temáticas abordadas, sendo os distintos modos de expressão artística fundamentais neste processo, o qual se espera ser de transformação dos contextos e, também, dos próprios educandos.

5. Considerações finais

“Somente a visão imaginativa revela as possibilidades entremeadas na textura do real. Os primeiros frêmitos de insatisfação e as primeiras insinuações de um futuro melhor são sempre encontrados nas obras de arte” (Dewey, 2010, p.579).

Conforme Dewey, no interior de uma determinada cultura, a arte ensina pela experiência que ela proporciona, inclusive no que concerne ao mundo moral. De tal forma, a arte seria capaz de ensinar muito mais do que tratados ou normas morais. Para o autor: “A medida suprema da qualidade dessa cultura são as artes que nela florescem. Comparada às influências delas, as coisas diretamente ensinadas por palavras e normas são pálidas e ineficazes” (Dewey, 2010, p.579). Isto porque, a arte tem como singularidade proporcionar uma experiência imaginativa, que vai além de juízos prontos, favorecendo a crítica às condições presentes e revelando as possibilidades de outro futuro (Dewey, 2010, p.580). Tal experiência imaginativa é, portanto, fonte de abertura para o reconhecimento de que as condições vigentes podem ser transformadas, a partir da consciência das limitações que nos cerceiam.

Assim, por meio das contribuições de Dewey e dos demais autores abordados nesse trabalho, pode-se concluir que uma EDH, centralmente voltada para a conformação de valores, atitudes e comportamentos de respeito à dignidade humana - não só como abstração, mas como vivência, defesa e promoção de direitos -, encontra na arte, na experiência estética que ela proporciona, um potencial de crítica ao presente e de visualização de outros mundos possíveis, de outras relações humanas.

Por sua vez, como se procurou demonstrar, a proposta educativa do PODHE assume essa prerrogativa no planejamento e realização de suas atividades junto aos educandos, por meio da transversalidade entre uma vivência em direitos humanos e a experiência por meio da arte, sendo muitos os efeitos positivos já observados, conquanto também permaneçam muitos desafios.

Como indica Magendzo, uma formação em direitos humanos, ao implicar o âmbito afetivo, intelectual e moral, conforma-se como um processo continuado e lento (Magendzo *apud* Brasil, 2013, p54) e, por que não dizer, sempre inacabado, uma vez que envolve questões humanas fundamentais. Esta complexidade, entretanto, só reforça a importância de uma educação que “provoque a experiência”, uma educação que inclua a emoção e a imaginação como fundamentais no processo de aprendizagem e, que, conseqüentemente nos faça parar para perceber o mundo de outras formas, para olhar e escutar o outro de maneira atenta, que nos desperte a capacidade de se colocar imaginativamente no lugar do outro (Dewey, 2010, p.582), aspectos imprescindíveis para a concretização dos direitos humanos em nossas vivências cotidianas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: Barbosa, Ana Mae; AMARAL, LÍlian (orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP, 2008, p.23-44.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2019.

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

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.109-141.

KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiências de arte-educação na periferia de São Paulo*. São Paulo: Edusp e Imprensa Oficial, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. (Palestra) 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil, UNICAMP, 2001.

MORAES, Sumaya Mattar. Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Sousa Lima; SILVA, Maurício da. Abordagem triangular do ensino de artes e culturas visuais: uma teoria complexa para uma constante resposta ao contemporâneo. *Revista GEARTE*. Porto Alegre: 4(2), 2017, p.220-230.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2012a), *Plano de ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (Primeira Fase). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2012b), *Plano de ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (Segunda Fase). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2019.

Anexos

Anexo 1. Quadros de atividades de sensibilização, formação e vivência, monitoramento e transformação do PODHE

Quadro 1. Atividades de sensibilização com os educandos, 2017-2019.			
EIXO: SENSIBILIZAÇÃO			
Atividades	Objetivos	Descrição	Nível
Teia dos fios	Apresentar o projeto e a equipe aos educandos, promover uma primeira aproximação e incentivar a interação, explorando aspectos de identificação e união.	Formação de teia de fios com barbante, leitura de poema e ciranda.	EFII/ EM
Quem sou eu? (I)	Incentivar o olhar sobre si, discutir aspectos constitutivos da identidade e valorizar a diversidade.	Produção de desenho (por meio do contorno do corpo) e exposição escolar.	EFII/ EM
Quem sou eu? (II)	Aprofundar a discussão sobre componentes sociais constitutivos da identidade.	Roda de conversa.	EFII/ EM
Como contar minha história (I)	Sensibilizar sobre a importância da história de vida de cada pessoa e identificar temáticas de relevância no cotidiano dos educandos que sirvam de estímulo para a abordagem dos direitos humanos.	Apresentação de vídeos*, roda de conversa e música temática. [*Específicos para cada faixa-etária]	EFII/ EM
Empatia	Discutir a relevância da empatia no respeito ao outro.	Roda de conversa a partir de diferentes histórias, reportagens, exibição de vídeo.	EFII

Quadro 2. Atividades de vivência e formação com os educandos, 2017-2019.			
EIXO: VIVÊNCIA E FORMAÇÃO			
Atividades	Objetivos	Descrição	Nível
Como contar minha história (II)	Apresentar aos educandos diferentes formas de contar uma história e promover, de forma lúdica, um primeiro exercício de observação e monitoramento.	Construção de reinos (da palavra, dos sons, dos objetos, das imagens, dos cheiros), exploração dos reinos, coleta de informações e roda de conversa.	EFII/ EM
Como contar minha história (III)	Estimular os educandos a contarem sua história de vida por meio de diferentes linguagens.	Produção de desenhos, músicas, poemas, textos narrativos e vídeos.	EFII/ EM
Xale da Palavra	Sensibilizar os educandos para a importância da escuta nas relações interpessoais e firmar acordo de respeito à fala do outro.	Vivência da escuta por meio de contação de história (com uso de instrumentos musicais) e roda de conversa.	EFII
Jogos cooperativos (I)	Exercitar o trabalho coletivo e demonstrar a importância da cooperação para alcançar objetivos. Trabalhar a lógica do “direito” (onde todos ganham) x lógica da competição (onde só alguns ganham).	Desenvolvimento de diferentes jogos e brincadeiras tradicionais que exigem agilidade, cooperação, atividade corporal e memória.	EFII
Jogos cooperativos (II)	Trabalhar a importância dos direitos humanos na vida cotidiana, enquanto uma rede de proteção para uma vida digna. Trabalhar a ideia de que os direitos são uma conquista.	Desenvolvimento de diferentes jogos cujo objetivo dos participantes é conquistar “balões” que representam diferentes direitos humanos.	EFII

Quebra-cabeça de direitos humanos	Promover a identificação e a reflexão dos educandos sobre violações e respeito aos direitos humanos no seu cotidiano e na sociedade em geral. Apresentar artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Jogo de quebra-cabeças e roda de conversa.	EFII
Ubuntu	Estimular formas respeitadas e colaborativas de tratamento interpessoal.	Contação de história, música e roda de conversa.	EFII
Gênero (I)	Favorecer uma discussão sobre o que é gênero (enquanto construção cultural) e sobre os preconceitos e desigualdades que essa construção pode gerar.	Exibição de imagens, de trechos de documentário, reprodução de música, realização de dinâmicas de grupo e roda de conversa.	EFII/ EM
Gênero (II)	Discutir situações de machismo e formas de combatê-las.	Dinâmica com jogo de cartas (<i>Nomear para combater</i>) confeccionado pelo coletivo <i>Atreva-se</i> .	EM
Gênero (III)	Sintetizar o aprendizado sobre gênero por meio de produções visuais e artísticas.	Oficina de estêncil sobre tecido e papel; produção manual dos educandos a partir da técnica de tricô de dedo.	EFII/ EM
Copa dos Direitos (EMEF Bernardo O'Higgins)	Favorecer a aprendizagem sobre direitos humanos de uma forma lúdica e estimular por meio do esporte o vínculo respeitoso entre os alunos	Atividades específicas para trabalhar diferentes direitos (à vida, igualdade de gênero, sociais, liberdade civil e política), confecção de álbum de figurinhas e jogos de <i>Futebol Callejero</i> .	EFII
Cidadania digital	Promover o entendimento sobre o <i>ciberbullying</i> e sobre as formas de prevenção e apoio. Incentivar o protagonismo dos educandos por meio de metodologias participativas.	Oficinas sobre a temática, com jogos e rodas de conversa; realização de roteiro para gravação de vídeo; e gravação de vídeo produzido pelos alunos para divulgação na escola.	EFII

Quadro 3. Atividades de monitoramento e transformação com os educandos, 2017-2019.

EIXO: MONITORAMENTO E TRANSFORMAÇÃO			
Atividades	Objetivos	Descrição	Nível
Jornal (I)	Apresentar a proposta de elaboração do jornal e sua importância como veículo de monitoramento de direitos humanos. Estabelecer coletivamente nome, formato e material a ser apresentado na primeira edição do jornal.	Discussão coletiva, formação de grupos de trabalho e discussão de pauta.	EM
Jornal (II)	Trabalhar aspectos jornalísticos essenciais para a confecção de um jornal.	Oficina com apresentação de slides, discussão e simulação de cobertura jornalística.	EM
Jornal (III)	Elaborar a 1ª edição do jornal como forma de identificar questões de violação de direitos humanos na realidade escolar. Divulgar o jornal à comunidade escolar.	Cobertura jornalística de evento, realização de entrevistas e enquete, redação, fotografia e diagramação do jornal.	EM
Jornal (IV)	Elaborar a 2ª edição do jornal como forma de aprofundar as questões de violação de direitos humanos na realidade escolar e identificar possibilidades de solução.	Realização de entrevistas com diferentes membros escolares, redação, fotografia e diagramação do jornal.	EM
Produção de Podcast (I)	Apresentar a proposta de elaboração dos <i>podcasts</i> e fazer a preparação para a sua produção.	Apresentação de vídeo explicando o que é um <i>podcast</i> e como elaborar um roteiro. Apresentação de <i>podcasts</i> com formatos diferenciados.	EM

Produção de <i>Podcast</i> (II)	Elaborar <i>podcasts</i> como forma de aprofundar as questões de violação de direitos humanos na realidade escolar e identificar possibilidades de solução.	Realização de enquete e entrevistas com os membros escolares, pesquisas temáticas, elaboração de roteiro, gravação e edição dos <i>podcasts</i> .	EM
Mapeamento Afetivo	Realizar um mapeamento escolar, a fim de identificar aspectos positivos e negativos do ambiente escolar pertinentes aos direitos humanos, e favorecer discussão sobre interações cotidianas e condições da escola.	Atividade desenvolvida em vários encontros que incluiu: produção da planta escolar, reconhecimento dos diferentes espaços e mapeamento (com colagem de símbolos nos mapas).	EFII
Caça ao Tesouro (I)	Promover maior aproximação dos alunos com os profissionais da escola.	Contação de história, caracterização dos alunos de pirata e “caça às histórias dos profissionais”.	EFII
Caça ao Tesouro (II)	Estimular os alunos a identificarem a efetivação dos direitos humanos no cotidiano escolar.	Jogo de busca de pistas pela escola, fixadas nos locais onde os direitos são efetivados.	EFII
Ação de transformação no refeitório (EE Amélia Kerr)	Promover o protagonismo dos alunos e responsabilização em relação ao ambiente escolar. Favorecer a valorização da merenda escolar, enquanto direito.	Ação coletiva para reforma do refeitório.	EFII/ EM
Ação de transformação nas grades (EE Amélia Kerr)	Discutir o significado das grades e muros nas relações sociais e realizar intervenção artística nas grades.	Bordado das grades da escola com cooperação do <i>Coletivo Meiofio</i> .	EFII/ EM