

Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios

Celma Tavares

*Fundo das Nações Unidas para a Infância, Rua Henrique Dias, s/n, Derby, Recife, Pernambuco, Brasil.
E-mail: cftav@hotmail.com*

RESUMO. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos são três práticas essenciais em um processo educativo que se fundamente na formação humana, compreendida como formação integral do ser humano, em que o ato de educar não seja sinônimo de escolarização e de transmissão de conteúdos, mas que seja entendido como práxis social. Nesta direção, os pontos de intersecção entre ditas práticas se fazem presentes tanto na prática pedagógica e no currículo como nos desafios que enfrentam para afirmar-se. Este artigo busca refletir sobre este tema a partir da discussão sobre uma prática pedagógica que tenha por objetivo o empoderamento de educandos, educandas, educadores e educadoras.

Palavras-chave: educação integral, educação contextualizada, educação em direitos humanos, prática pedagógica, empoderamento.

ABSTRACT. Integral education, contextualized education and human rights education: some reflections on their intersection points and challenges. Integral education, contextualized education and human rights education practices are three essential practices in an educational process based on human training, understood as integral formation of the human being, where the act of educating is not synonymous with schooling and content, but to be understood as a social praxis. In that sense, the points of intersection between these practices are present in practice, in the educational curriculum as well as in the challenges they face to establish themselves. This article aims to reflect on this theme from the discussion of a pedagogical practice that has as its objective the empowerment of learners and educators.

Key words: integral education, contextualized education, human rights education, pedagogical practice, empowerment.

Introdução

O processo educativo ocorre em diferentes espaços e está formado por diferentes práticas. A educação integral, a educação contextualizada e a educação em direitos humanos representam algumas dessas práticas educacionais. Refletir sobre elas e sobre seus pontos de intersecção e seus desafios é o objetivo principal deste trabalho, que centrará a discussão em um destes espaços: a educação escolar.

Neste sentido, uma importante questão a ser respondida é a razão de se trabalhar este tema e fazê-lo com o olhar direcionado ao ambiente escolar. Primeiro, é preciso assinalar que a concepção de educação que se adota neste texto é da prática que contribui para a construção da humanidade dos seres humanos (SOUZA, 2007). Portanto, a partir desta concepção, uma educação que vise uma formação integral, contextualizada e em direitos humanos possui um espaço privilegiado, não podendo desvincular-se dessa perspectiva. Segundo, é

igualmente importante destacar que a escola é o espaço educativo onde se define com intencionalidade o que se ensina e o que se aprende, e está mais fortemente permeada por tensões, conflitos e relações desiguais de poder que outros ambientes educativos.

Além disso, é necessário esclarecer que este texto é resultado da primeira fase do estudo sobre esta temática que vem sendo desenvolvido pelo Unicef. Nesta etapa foi adotada a metodologia de análise documental e revisão bibliográfica, a partir da perspectiva de análise sociopolítica e educacional.

O artigo é composto por três partes, que interagem e se complementam. A primeira discute as concepções de educação integral, de educação contextualizada e de educação em direitos humanos. A segunda aborda como devem ser a prática pedagógica e o currículo neste campo, os quais apresentam pontos de intersecção entre as três práticas. A última trata dos desafios que perpassam

seu desenvolvimento, revelando outros pontos de intersecção.

Apesar de normalmente serem discutidas e trabalhadas de forma isolada, a educação integral, a educação contextualizada e a educação em direitos humanos têm pontos comuns, especialmente os relacionados aos seus princípios e diretrizes. Essa é a forma como serão trabalhadas neste texto, até porque sua articulação constitui um passo a mais na realização de uma educação humanizadora.

Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: o que significam?

Os atuais problemas educacionais no âmbito da educação formal, a exemplo do baixo nível de qualidade do ensino, da evasão escolar, do alto índice de distorção idade-série, decorrem, em grande parte, do modelo de escola e da concepção conservadora de educação que se mantêm. Além da garantia de acesso (universalização do ensino fundamental e progressiva universalização do ensino médio), é fundamental repensar o modelo de escola e a concepção de educação para alcançar a tão sonhada qualidade na educação, de forma a reduzir todos os índices negativos que a permeiam na atualidade.

O fato de o aluno e da aluna não aprenderem ou não aprenderem no 'devido' tempo entre as séries, ou ainda não permanecerem na escola, é indicativo de que esta escola não está respondendo às suas reais necessidades. Em outras palavras, que a escola e a formação realizada neste ambiente estão engessadas num modelo ultrapassado, excludente e descontextualizado das realidades plurais existentes no país.

Martins (2006) afirma que a educação escolar é uma educação descontextualizada e colonizadora, que tem a função de integrar esta diversidade às suas narrativas hegemônicas, logicamente com o objetivo de manter o *status quo*. Nesta mesma direção, Souza (2005, p. 78) destaca que os conteúdos escolares, por desconsiderarem as experiências e a pluralidade cultural dos sujeitos, são obsoletos e sem significado para alunos e alunas. Para a autora, há "uma distância entre o que se discute na escola e as experiências vivenciadas pelos educandos", o que "aumenta o abismo entre escola e os alunos e alunas".

A educação em geral e a educação escolar devem estar orientadas pela dimensão humana da formação a fim de responder a estas questões. Neste sentido, a educação integral, a educação contextualizada e a educação em direitos humanos constituem caminhos para transformar a escola, seus conteúdos e sua prática.

Educação integral: a educação na perspectiva do desenvolvimento do ser humano

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral¹. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional. Nesta visão, Gouveia (2006) alerta para alguns aspectos e princípios que precisam ser considerados: as dimensões humanas, o ciclo de vida, as satisfações humanas, a garantia dos direitos de educação e a integração das políticas.

Por sua vez, a educação integral no ambiente escolar parte do princípio de que a escola deve voltar-se para a formação dos cidadãos e cidadãs, e que a prática pedagógica priorize a construção de valores e possibilite a convivência em uma sociedade democrática (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

Além disso, a educação integral deve basear-se na vivência e nas experiências cotidianas. Dessa forma, "a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional" (GUARÁ, 2006, p. 16), o contrário do que existe hoje, pois a estrutura escolar e seus conteúdos continuam privilegiando o saber voltado à instrução.

Assim sendo, a perspectiva que a educação integral adota é a de "uma educação capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania por meio de uma formação que contemple aspectos éticos e democráticos" (ARAÚJO; KLEIN, 2006, p. 119). Para isso, dois elementos são essenciais: por um lado, a integração dos conhecimentos e saberes (os formais e os sociais), por meio de um trabalho que promova a interdisciplinaridade e, por outro, a integração da pluralidade cultural, através da interculturalidade. Interculturalidade e interdisciplinaridade, portanto, são inerentes ao processo educativo baseado na educação integral.

De acordo com Fazenda (1979, p. 39), a interdisciplinaridade "é uma relação de reciprocidade, de mutualidade", ademais, é um processo que possibilita o diálogo. Andrade (1989, p. 10), por sua vez, a conceitua como "a busca

¹ O Cenpec defende que "o desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem" (CENPEC. Muitos lugares para aprender. São Paulo, CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003, p. 11).

teórica e epistemológica de um avanço do conhecimento, a partir dessas conquistas fundamentais, que, de um campo do saber a outro, podem circular com fecundação mútua”.

A interdisciplinaridade, que busca o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, é essencial neste campo porque na formação integral é necessária a articulação entre as várias esferas do conhecimento. O que se busca com a interdisciplinaridade na formação integral é a superação de uma postura isolada e alienada e a formação do sujeito social a partir da vivência de uma realidade local/global e participativa (TAVARES, 2007).

A interculturalidade, por sua vez, “supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas” e “tem como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo” (CANDAU, 2000, p. 55 e 57). Ou seja, reconhece a pluralidade cultural, a diversidade social e as diferentes realidades e possibilita um processo educativo no qual estas questões orientam a prática pedagógica².

Por outro lado, associada à concepção de educação integral encontra-se a de uma educação ou escola em tempo integral. A escola em tempo integral, que possui uma jornada ampliada, desenvolve atividades complementares à jornada regular de forma a contribuir para a realização da educação integral. Pelo menos este deveria ser o entendimento e seu exercício.

Neste contexto, a escola em tempo integral não deve caracterizar-se pela repetição das atividades do horário regular, mas, ao contrário, deve empregar recursos pedagógicos que explorem atividades lúdicas a fim de promover a formação e o desenvolvimento global. Por isso, as atividades complementares devem ser consideradas mediante três enfoques: como “procedimento didático”, quando o conteúdo é utilizado para complementar a aprendizagem; como “objeto de conhecimento”, quando possibilita aos alunos e alunas conhecerem sua história, seu conteúdo e sua finalidade; e “como um fim em si mesmo”, quando tem por objetivo o prazer, o lúdico (ARRUDA, 2004, p. 39).

² Candau (2000) apresenta os critérios básicos para a promoção de processos educativos em uma perspectiva intercultural: a educação deve ser vista como uma prática social; deve haver a articulação, no nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas, do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as; não pode haver a redução deste tipo de abordagem a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção em determinados grupos sociais; deve questionar o etnocentrismo que está presente na escola e nas políticas educacionais; deve estar presente não só no currículo explícito, mas também no currículo oculto e nas relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

A ideia é a de que esse tempo integral não seja utilizado como horário disciplinar. Guará (2006, p. 18) assinala que “esta ampliação comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, realizado por outras atividades [...]”.

Complementando esta questão, Gonçalves (2006, p. 131) defende que:

só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Educação contextualizada: a valorização da realidade local e das experiências dos educandos e educandas

A educação contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade. Em outras palavras, possibilita uma pedagogia da educação multicultural³ (GADOTTI, 2001), que, por sua vez, demanda um currículo contextualizado, para dar mais sentido ao processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a concepção de educação contextualizada “busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, com relações mais amplas” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 42). Neste movimento de contextualização no processo educativo, a interdisciplinaridade e a interculturalidade também são fundamentais.

Para Martins (2006), a contextualização é antes de tudo um problema de ‘descolonização’. E por que um problema de descolonização? Porque no processo educativo vigente o currículo alberga ideologias preconceituosas e estereotipadas, baseadas na cultura europeísta, branca, masculina e capitalista. Os conteúdos curriculares continuam negando o que não se enquadra neste padrão pré-determinado e continuam com o objetivo de homogeneizar as identidades.

Por isso, contextualizar é “esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões ‘locais’ e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de ‘questões pertinentes’” (MARTINS, 2006, p. 43).

³ Essa multiculturalidade é aqui entendida como a garantia do direito à diferença, mas em consonância com o respeito à vida e à dignidade humanas (SILVA; TAVARES, 2006).

Contudo, Martins (2006, p. 45) pontua que contextualizar não significa isolar os conhecimentos e saberes, reduzir a abordagem, nem fixar-se apenas ao local, à sala de aula etc. Ao contrário, é incluir, ampliar. Para o autor, os contextos “extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes”. É neste sentido, explica Lima (2006, p. 39), que “contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo/a aluno/a”. Pois, como complementa o autor, “os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo”.

Neste trabalho de defesa de uma educação contextualizada, surge, a partir de 2000, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro⁴ (Resab), que tem como objetivo principal a elaboração de propostas de políticas públicas no campo educacional e o desenvolvimento de ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semiárido brasileiro⁵.

A Resab trabalha a educação contextualizada para convivência com o semiárido e fundamenta suas ações nas Diretrizes da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro⁶, aprovadas, em 2006, na I Conferência Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

⁴ A Resab é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições governamentais e não-governamentais, que atuam na área da educação no semiárido brasileiro.

⁵ O semiárido brasileiro está formado por 11 Estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). “Em sua área se concentram 26,4 milhões de habitantes (15,5% da população brasileira), sendo que 10,9 milhões são crianças e adolescentes de 0 a 17 anos” (MARTINS, 2006, p. 49). Essa região detém 45% da população mais pobre do país, e é “no semi-árido onde, segundo o UNICEF, 4 em cada 5 pessoas pertencem a famílias cuja renda per capita é menor do que 0,5 salário mínimo” (SOUZA, 2005, p. 19). Em relação a alguns indicadores educacionais para a região, a situação é a seguinte: mais de 350 mil crianças, entre 10 a 14 anos, não frequentam a escola; os alunos demoram 11 anos para concluir o ensino fundamental; mais de 390 mil adolescentes (10,15%) são analfabetos; mais de 317 mil crianças e adolescentes trabalham no semiárido (REIS, 2006, p. 89).

⁶ Pelo objetivo deste artigo, três questões enunciadas nas Diretrizes interessam especialmente: o currículo contextualizado, a formação de professores/as e a produção de material didático. Em relação ao currículo, as Diretrizes determinam que: “o currículo contextualizado não se restringe a uma relação de conteúdos e metodologias de ensino, envolve os processos e as intencionalidades dos projetos de escola e de sociedade que se quer e as dimensões de TEMPO e ESPAÇO na escola”. Sobre a formação, afirma que: “a formação inicial e continuada de professores e professoras precisa contemplar, nos seus currículos, abordagens sobre o semi-árido – a sua História, suas especificidades e potencialidades, a cultura local, os saberes construídos na produção da existência, as lutas e conquistas; de forma a qualificar os profissionais da educação para colaborar na construção da educação para convivência com o semi-árido”. No campo da produção de material didático, pontua que: “o material didático disponibilizado ao aluno (livros e outros) tem sido totalmente descontextualizado, negligenciando a realidade local. O livro e outros materiais que contemplem a realidade são de fundamental importância para que o aluno possa se sentir protagonista no processo educacional e na construção da identidade” (RESAB, 2006, p. 13, 15 e 20).

Educação em direitos humanos: a formação do sujeito de direitos

A educação em direitos humanos (EDH), que faz parte do direito humano à educação⁷, é considerada pelas Nações Unidas como “o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação orientadas a criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos através da transmissão de conhecimentos, do ensino de técnicas e da formação de atitudes”. Além disso, abrange três áreas que estão integradas: a do conhecimento, a dos valores, atitudes e comportamentos, e a da adoção de medidas de promoção dos direitos humanos (ONU, 2002).

Magendzo (2006, p. 3) a define como

a prática educativa que tem seu fundamento no reconhecimento, na defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e propiciar-lhes as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

Nessa perspectiva, o que este tipo de educação pretende é formar o sujeito de direitos que atue em consonância com uma cultura de respeito ao outro, baseada nos princípios e valores que dignificam o ser humano.

Em outras palavras, sua finalidade é mudar condutas para criar novas práticas sociais. Práticas que facilitem a compreensão de que toda pessoa deve ser respeitada pela dignidade que lhe é inerente, pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não em um meio (KANT, 1989). A dignidade, portanto, é universal⁸, representa o fundamento da ética pública⁹. O que significa que não é apenas um valor moral, mas também “é hoje um referente do pensamento moral, político e jurídico, e para este último alcança o papel de fundamento dos valores, dos princípios e dos direitos” (PECES-BARBA, 2003, p. 66).

Esse processo de formação deve ser permanente, priorizando as mudanças de valores, atitudes e crenças que favoreçam o respeito ao ser humano e o articule com a realidade cotidiana e social das

⁷ O Relatório de 2002 do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) recorda que o Protocolo de São Salvador estabelece que os países signatários devem tratar a EDH como parte do direito à educação.

⁸ De acordo com Mocho i Pascual, a dignidade “pertence a todos. Qualquer limite ou fronteira que exclua a algum ser humano de sua dignidade é ilegítimo. Uma dignidade parcial, não universal, desde o ponto de vista da dignidade, seria uma contradição, uma auto-lesão, uma mutilação” (MOCHO I PASCUAL, 2000, p. 31).

⁹ Refletindo sobre a dignidade, afirma Peces-Barba: “[...] é uma descrição das dimensões de nossa condição, o fundamento de nossa ética pública, porque limita o âmbito de sua ação, para realizar o projeto em que consiste o ser humano” (PECES-BARBA, 2003, p. 50).

pessoas. Deve igualmente estar fundamentado na interdisciplinaridade e na interculturalidade.

No Brasil, como na América Latina, a EDH foi conquistando espaço, inicialmente, no trabalho desenvolvido por organizações não-governamentais e, mais recentemente, também no ensino formal¹⁰.

Como a EDH é exercida diariamente, nas diversas situações, uma escola que pretenda desenvolver esse tipo de educação deve alcançar um firme compromisso com os direitos humanos e, igualmente, realizar uma prática pedagógica democrática.

A prática pedagógica e o currículo neste campo

Os pontos que unem a educação integral, a educação contextualizada e a EDH se revelam tanto na prática pedagógica a ser adotada por cada uma delas como na perspectiva de currículo que demandam.

Refletindo sobre a prática e seus pontos de intersecção

Retomando os conceitos anteriormente expostos, é possível identificar os objetivos que permeiam essas práticas:

Educação integral - promover uma formação baseada no desenvolvimento integral do ser humano.

Educação contextualizada - promover uma formação baseada na realidade dos estudantes e no reconhecimento das suas diferenças.

Educação em direitos humanos - promover a formação do sujeito de direitos.

A partir desse quadro, é igualmente possível assinalar que elas adotam uma prática pedagógica como práxis pedagógica (SOUZA, 2007) e têm como último propósito contribuir com o processo de empoderamento individual e coletivo.

A práxis pedagógica (SOUZA, 2007, p. 181) é compreendida como

a condensação/síntese da prática docente, da prática discente, da prática gestora permeadas pelas relações de afetos (amores, ódios, raivas [...]) entre seus sujeitos na condução de uma prática epistemológica que garanta a construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos, de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na

busca de suas intencionalidades conformadas por meio de finalidade e objetivos. Nessa proposição, a única finalidade da educação é contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos.

Empoderamento, por sua vez, é um termo que provém do inglês (*empowerment*) e que tem sua origem no radicalismo negro norte-americano dos anos 1960 (MÉNDEZ, 2006, p. 87). De acordo com Lagarde (2005, p. 5), “os movimentos pelos direitos civis e os direitos humanos e os movimentos feministas utilizaram essa palavra para explicar que aqueles que estão submetidos a diversas formas de opressão requerem poderes para enfrentar essa situação”. Assim sendo, é algo que se expressa na mudança das relações desiguais de poder.

Por não se constituir num processo linear, o empoderamento é compreendido como “um processo complexo, multidimensional, pessoal, não imposto e participativo, que se produz através da experiência” (MÉNDEZ, 2006, p. 93).

A partir da inversão nas relações desiguais de poder, este último perde sua concepção tradicional de ‘poder sobre’, para converter-se numa concepção de ‘poder para’ e ‘poder com’. Manzano (2006, p. 37) explica que nessa nova concepção o empoderamento “busca facilitar um processo multidimensional e interconectado de transformação das relações sociais de poder”.

Deste modo, mediante os objetivos que cada uma delas apresenta, é possível identificar dois de seus pontos convergentes: a utilização de uma prática pedagógica como práxis pedagógica e que tem como finalidade contribuir para o empoderamento.

E como deve ser essa prática pedagógica/práxis pedagógica que oportunize o empoderamento individual e coletivo?

Inicialmente, deve ser uma prática que promova a formação integral da pessoa, englobando todas as suas dimensões, desenvolvendo sua condição de sujeito de direitos e fomentando sua humanidade, de forma dialógica e participativa.

Ademais, deve promover processos educativos que sejam críticos e ativos e que despertem a consciência das pessoas para as suas responsabilidades como cidadão/cidadã e para a atuação em consonância com o respeito ao ser humano. Educar dentro de um processo crítico-ativo significa modificar as atitudes, as condutas e as convicções, mas não pela imposição dos valores e sim por meios democráticos de construção e de participação que busquem possibilitar a experiência cotidiana desses direitos.

¹⁰ No Brasil, como na América Latina, o campo da EDH é um trabalho recente, de poucas décadas. Mais recente ainda é a discussão sobre sua inserção, de forma sistemática, no âmbito da educação formal. Avançando neste processo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – elaborado em 2003 e que passou por uma reformulação e foi relançado em abril de 2007 – tem como objetivo principal definir as diretrizes para a construção de uma política de EDH no país. De acordo com o texto do PNEDH, a EDH é entendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Nesse contexto, a situação da EDH no continente americano igualmente vai melhorando. De acordo com os Relatórios sobre Educação em Direitos Humanos do IIDH, vários são os aspectos relacionados a esta área onde foram conseguidos progressos ao longo da última década nos 19 países latino-americanos que participaram do estudo: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela.

A perspectiva interdisciplinar e intercultural é outra característica que permeia esta prática pedagógica. Por um lado, a interação entre áreas do conhecimento permite ultrapassar os limites da simples descrição da realidade, estimulando as análises e inferências, assim como a compreensão e a intervenção da realidade. Por outro, a interação entre as culturas e o reconhecimento da diferença possibilita valorizar as realidades plurais do país.

Dessa forma, a prática pedagógica como práxis pedagógica e que gera uma práxis social permite materializar o ciclo de transformação formado pelas seguintes etapas: sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se.

Pensando nessa prática pedagógica, Magendzo (2006) lista alguns princípios relacionados com seus aspectos conceituais. O primeiro deles é o princípio da integração (de temas, conteúdos e atividades); o segundo é o princípio da recorrência (o aprendizado é obtido na medida em que é praticado uma e outra vez, em circunstâncias diferentes e variadas); o princípio seguinte é o da coerência (coerência entre o que se diz e o que se faz é parte fundamental neste ambiente); o quarto princípio é o da vida cotidiana; o princípio da construção coletiva do conhecimento aparece como o quinto; o último princípio é o da apropriação (por meio dele a pessoa se apropria do discurso construído e o recria).

Freire (1997) igualmente contribui na reflexão sobre essa prática. Assim, podem ser destacadas algumas das exigências para realizar uma prática pedagógica que gere transformação: rigorosidade metódica; respeito aos saberes dos educandos e educandas; criticidade; corporeificação das palavras pelo exemplo; respeito à autonomia do ser do educando e educanda; apreensão da realidade; convicção de que a mudança é possível; comprometimento.

Assim, a descrição anterior revela que apenas quando todos esses elementos estão continuamente permeando a prática pedagógica neste âmbito é que o processo educativo integral, contextualizado e em direitos humanos pode realmente ser denominado e significar aquilo que representa.

Repensando o currículo e suas demandas comuns

O currículo¹¹ é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147). É neste sentido que Souza (2005) alerta que não se pode falar em currículo a partir de uma visão simplista dos conteúdos oficiais nem dos seus métodos e técnicas de ensino.

É por meio do currículo, segundo Lima (2006, p. 39), que a relação de controle e poder “constrói um modelo de identidade padrão para homens e mulheres”. Ideia compartilhada por Menezes e Araújo (2007, p. 34) ao afirmarem que pelo currículo “se define o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer”.

Por isso, Magendzo (2006, p. 36) chama atenção para a “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e às vezes antagônicas” que permeiam as decisões acerca do desenho curricular. Mesma perspectiva adotada por Lins (2007, p. 67) ao afirmar que é preciso “desfetichizar” o currículo, que é preciso “desmascará-lo”.

Diante desta situação, que é a situação vigente na educação formal brasileira, qual é o currículo que a educação integral, contextualizada e em direitos humanos demanda?

Demanda um currículo que tenha uma concepção distinta e que possa ser entendido como uma ‘rede de conversação’, ou seja, como um instrumento que promova o diálogo entre os conteúdos. De acordo com Souza (2005, p. 85):

A concepção de currículo, como uma rede de conversação, é marcada pela multiplicidade, não admitindo a defesa da idéia da conservação de uma lógica ou visão disciplinar separatista e excludente de organização do conhecimento. O currículo em rede parte da idéia de que o conhecimento não está centralizado em um único lugar, num único ponto. Ele é transversal e tem múltiplos centros de interesse identificados pelos sujeitos que o estão a construir, a partir dos contextos em que se inserem e pelos quais são motivados.

Isso denota uma visão de currículo não-linear, não-individualizada, mas interdisciplinar, um currículo voltado para a inclusão de novos saberes. E exige um currículo contextualizado, pautado por novos princípios: a pluralidade; a multirreferencialidade; a flexibilidade e a horizontalidade nos processos de aprendizagem¹² (MENEZES; ARAÚJO, 2007).

O currículo só será significativo se dialogar com o contexto e com os interesses dos educandos e educandas, “com seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano” (GONÇALVES, 2006, p. 131). Assim, a proposta curricular deve estar dirigida à “dimensão subjetiva, ética e afetiva dos sujeitos, enxergando-os na

¹¹ Todas as questões levantadas nesta parte do texto se referem ao currículo manifesto e ao currículo oculto (da cultura escolar).

¹² Estes princípios, segundo Menezes e Araújo (2007, p. 46) constituem-se também em “condição básica para que a contextualização supere o risco do reducionismo e do engessamento, e imprima nos currículos a capacidade atual e necessária de expressão e visibilidade dos conhecimentos e relações dos sujeitos situados num determinado contexto”.

sua inteireza, em toda a sua dimensão que não apenas a cognitiva” (SOUZA, 2005, p. 80).

A educação contextualizada necessita de um currículo contextualizado para desenvolver-se. Da mesma forma que a educação integral e a EDH¹³. Contextualizado na realidade dos educandos e educandas, contextualizado nos valores e princípios de ditas práticas, contextualizado no reconhecimento da pluralidade cultural e contextualizando/ ressignificando os saberes e conteúdos formais e sociais.

Este currículo contextualizado exige, portanto, a “inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir da experiência” dos milhões de excluídos. Exige também a “inclusão de questões locais, regionais e de contexto que, historicamente, não merecem atenção nem destaque dentro do ensino” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 36).

Os desafios comuns

Além da prática pedagógica e do currículo, outros dois desafios que aproximam a educação na perspectiva humanizadora são a formação de educadores e educadoras e a produção de material didático.

No campo da formação constata-se que nem a formação inicial nos cursos de pedagogia, normal superior ou normal médio nem, em muitos casos, a formação continuada contemplam as especificidades demandadas por uma educação integral, contextualizada e em direitos humanos.

Até porque o papel do educador e da educadora como transmissor de informação já não atende ao processo educativo formador de estudantes críticos, autônomos e transformadores. Seu papel hoje se concentra “na reflexão e na análise dos conhecimentos produzidos dentro e além da escola” e também na construção de “uma educação que contemple a diversidade humana, provocando novos modos de ser, sentir e agir de forma diferente” (NÉRI et al., 2006, p. 97).

Portanto, a formação para esses profissionais precisa ser entendida como um “processo de qualificação de uma contínua retomada dos conhecimentos”, que possibilita a “reflexão em torno de sua prática” (NÉRI et al., 2006, p. 98).

O processo de formação deve proporcionar aos educadores e educadoras a “re-significação de sua profissionalização” e o desenvolvimento de suas “capacidades, construindo instrumentos de compreensão e transformação da sua realidade e da realidade dos alunos” Isso desencadeará um processo

de ação-reflexão-ação e contribuirá para a “reconstrução da ação pedagógica” (NÉRI et al., 2006, p. 99). Especialmente porque “quem forma se forma e re-forma ao formar” (FREIRE, 1997, p. 25).

Na mesma direção, Souza (2007, p. 386) destaca que a formação dos educadores e educadoras “deve incluir a construção de uma pedagogia como reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política”.

Dessa maneira, a formação (inicial e continuada) de educadores e educadoras, exige a inclusão dos princípios da educação integral, contextualizada e em direitos humanos¹⁴. Em relação a esta última, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece, nas suas ações programáticas, “a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos (as) trabalhadores (as) em educação” (BRASIL, 2008, p. 33 e 40).

Ademais, a Resab vem apontando importantes diretrizes para o processo de formação de educadores e educadoras, entre as quais se destacam: garantir que nos cursos de formação continuada para professores e professoras a educação seja concebida como um processo permanente na formação humana; incluir nos currículos de formação de professores e professoras dos cursos de pedagogia a formação política, ética, incorporando as temáticas da proposta de Convivência com o Semi-árido e Educação do Campo; reafirmar, dentro do projeto pedagógico da escola, a autonomia do trabalho pedagógico do professor, da professora, como princípio básico de ação educativa e profissional (NÉRI et al., 2006, p. 106-107).

No âmbito da produção de materiais didáticos, o que igualmente se constata é a ausência de livros, textos, e todos os demais materiais que auxiliam a formação, que não estejam, na sua grande maioria, permeados por estereótipos e representações sociais da classe dominante, que negam a existência de saberes e culturas à margem do discurso oficial.

Considerando que esses recursos didático-pedagógicos têm papel importante na socialização dos conhecimentos, Lins assinala que eles “praticamente determinam o conteúdo a ser ensinado, traduzem a visão oficial, impondo de certa forma o que é ‘válido’, definindo conhecimentos ‘universais’ a serem legitimados, em detrimento de outros saberes e culturas” (LINS, 2007, p. 65).

¹³ Em Pernambuco, a Secretaria de Educação do Estado inseriu a disciplina ‘Direitos Humanos’ no currículo escolar.

¹⁴ Igualmente a Secretaria de Educação de Pernambuco começou a realizar em 2007 capacitações em EDH nas suas atividades de formação continuada.

Ademais, quando são livros com “perspectivas sexistas, classistas, racistas, urbanas, sulistas, trazendo conteúdos recheados de discursos colonizadores”, tornam-se “instrumento de uma educação colonialista, reproduzindo valores, concepções e preconceitos” (LINS, 2007, p. 66).

Isso pode também ser verificado por meio das imagens, das ilustrações que compõem boa parte dos livros didáticos, e que se distanciam por completo das realidades plurais do país. De acordo com Lins (2007, p. 72), os livros didáticos trazem mais “imagens, paisagens da região sul e sudeste do que de outras regiões”, havendo, portanto, “uma carência de uma perspectiva multicultural”.

Outro ponto negativo é o fato de o livro didático “promover o congelamento e a fragmentação dos conteúdos”. Dessa forma, “o processo de ensino-aprendizagem se dá através de modelos e ações repetitivas”, o que inviabiliza um dos objetivos do processo educativo que é o de promover a capacidade de pensamento, de crítica, de autonomia (LINS et al., 2006, p. 116).

Assim, na medida em que os materiais didáticos precisam refletir as visões e representações dos diferentes grupos, como também a concepção de uma educação humanizadora, fica patente o enorme *gap* neste campo, que muitas vezes torna mais complicados os processos educativos numa perspectiva integral, contextualizada e em direitos humanos.

Conclusão

O processo educativo, no âmbito formal, deve ter como ponto de partida a ideia de que a escola deve priorizar a formação do cidadão e da cidadã, construindo valores que possibilitem a convivência em uma sociedade democrática. Convivência esta fundamentada no reconhecimento das diferenças e na pluralidade das realidades. Logicamente isto deve ocorrer sem abrir mão dos conteúdos necessários, “mas atribuindo sentido ao que é transmitido” (ARAÚJO; KLEIN, 2006, p. 120).

Este entendimento sobre o sentido e a finalidade do processo educativo é fundamental, especialmente em tempos neoliberais, em que a preparação para o mercado de trabalho, isenta de princípios e valores humanistas, se apresenta como a educação do século XXI e se antagoniza com o propósito de ‘formar cidadãos’, depreciando este último objetivo¹⁵.

O processo educativo, portanto, deve estar fundamentado na vivência e nas experiências cotidianas, possibilitando aos sujeitos “a formação de um olhar diferenciado sobre sua realidade” (NÉRI et al., 2006, p. 108), e não apenas uma formação técnica que possa inseri-los no mercado de trabalho globalizado.

Para isso é preciso redefinir o perfil das escolas que se dispõem a incluir dita concepção da educação. De acordo com Silva (2000, p. 16), “é necessária a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente”. Este tipo de escola só é possível de ser construída a partir de uma proposta “que se traduza em uma extensão de um projeto de sociedade que esteja a serviço do desenvolvimento humano sustentável” (SOUZA, 2005, p. 28).

Assim, a educação integral, a educação contextualizada e a educação em direitos humanos, como caminhos para a realização de uma educação humanizadora, apresentam pontos comuns e também os mesmos desafios. Adotam uma prática pedagógica que possibilite, pelo empoderamento, a práxis social dos educandos e educandas, e não perpetue a visão de conhecimento como algo a ser transferido. Ao mesmo tempo, demandam um currículo flexível, contextualizado, que responda aos seus princípios e que inclua sua concepção de educação.

Neste contexto prioriza-se a dimensão humana da formação. E o que é demandado é a “colaboração da escola na formação de hábitos, valores, atitudes e procedimentos mais saudáveis e solidários” (SOUZA, 2005, p. 80).

Por outro lado, esses três caminhos enfrentam desafios importantes, entre eles os relacionados à formação e à produção de material didático. A ausência dos conteúdos e desses valores e princípios na formação dos educadores e educadoras e nos livros didáticos constitui uma dificuldade a mais para sua implementação.

Do mesmo modo, é preciso seguir refletindo sobre a forma como tem se dado o processo ensino-aprendizagem, a construção de novos saberes e especialmente as demandas sociais que estão sendo (im)postas à escola, a fim de que esta possa repensar sua prática educativa e venha recriar-se, transformar-se num espaço de diálogo, de interdisciplinaridade e de interculturalidade. Tudo isto com um mesmo objetivo que representa o fim último da educação: contribuir para formar “gente mais gente” (FREIRE, 1997, p. 165).

¹⁵ Ver Revista Veja, 20 de agosto de 2008, matérias “Você sabe o que estão ensinando a eles?” e “Prontos para o século XXI”.

Referências

- ANDRADE, J. M. Interdisciplinaridade em direitos humanos. In: FESTES, A. C. (Org.). **Direitos humanos, um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 2, p. 7-38.
- ARAÚJO, U.; KLEIN, A. M. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 119-125. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- ARRUDA, R. **Ampliando horizontes**: uma proposta para a escola de tempo integral. Recife, UFPE/Unicef, 2004.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.
- CANDAU, V. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 47-60.
- FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/torres/gadotti.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2008.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 129-135. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- GOVEIA, M. J. Educação integral com a infância e a juventude. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 77-85. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- KANT, I. **La metafísica de las costumbres**. Madrid: Tecnos, 1989.
- LAGARDE, M. Vías para el empoderamiento de las mujeres. **Cuaderno 1 - Guía para el empoderamiento de las mujeres**. Valencia: Femeval, 2005.
- LIMA, E. S. Educação contextualizada no semi-árido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos. In: RESAB. **Educação e convivência no campo**: analisando saídas e propondo direções. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 35-48.
- LINS, C. M. O Tempo está bonito pra chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no semi-árido brasileiro. In: RESAB. **Currículo, contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 63-81.
- LINS, C. M.; SOUZA, E.; PEREIRA, V. **Educação para convivência com o semi-árido**: a proposta de elaboração de um livro didático. In: RESAB. Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 115-146.
- MAGENDZO, A. **Derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MANZANO, I. Sobre el término género. In: CARBALLO DE LA RIVA, M. (Ed.). **Género y Desarrollo**: el camino hacia la equidad. Madrid: Catarata, 2006. p. 31-54.
- MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 37-66.
- MÉNDEZ, I. Más allá del desarrollo: la estrategia del empoderamiento. In: CARBALLO DE LA RIVA, M. (Ed.). **Género y desarrollo**: el camino hacia la equidad. Madrid: Catarata, 2006. p. 87-111.
- MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB. **Currículo, Contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.
- MOCHO I PASCUAL, J. **Ética de los derechos humanos**. Madrid: Tecnos, 2000.
- NÉRI, A.; SILVA, E.; SOUZA, I.; ARAÚJO, L. Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 97-112.
- ONU-Organización de las Naciones Unidas. **Declaración y programa de acción de Viena**. 1993. Parte 2 D, parágrafo 78. Disponível em: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument). Acesso em: 5 jun. 2002.
- PECES-BARBA, G. **La Dignidad de la persona desde la filosofía del derecho**. Madrid: Editorial Dykinson, 2003.
- REIS, E. S. Desafios e bases para a construção de uma nova política de gestão educacional no semi-árido brasileiro e no Brasil. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 83-93.
- RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.
- SILVA, A. **Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites**. 2000. 124f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SILVA, A.; TAVARES, C. Direitos humanos e multiculturalismo: aspectos inter-relacionados da formação cidadã. In: SILVA, A.; MELO, M. (Org.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos**: compromisso com a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 499-513.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, I. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SOUZA, J. F. **E a educação popular é quê?? uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva

interdisciplinar. In: GODOY, R.; DIAS, A.; FERREIRA, L.; FEITOSA, M.; ZENAIDE, N. (Ed.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 487-503.

Received on October 12, 2008.

Accepted on May 21, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.