



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Setembro/2013

Eixo Temático: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
NERI, Juliana
projuliana@yahoo.com.br
Comunicação oral. Texto completo.

RESUMO

Este artigo expõe possíveis relações entre o currículo do ensino fundamental I e a violência doméstica cometida contra crianças e adolescentes (VDCA). Analisa na legislação se o currículo pode contribuir no enfrentamento à VDCA. Resgata o conceito de aprendizagem significativa evidenciando que esta é prejudicada em contextos nos quais a escola ignora situações de VDCA. Destaca a construção da educação em direitos humanos e as práticas pedagógicas com qualidade socialmente referenciadas como aspectos fundamentais para que a escola cumpra sua função social. Conclui enfatizando a necessidade de mais pesquisas que investiguem a relação entre VDCA e currículo para analisar como as escolas tem lidado com questões relacionadas a VDCA, que reflexões tem promovido, o que tem planejado e como tem se articulado com a rede de proteção e com o sistema de garantia de direitos, para identificar que tipo de enfrentamento tem sido possível.

Palavras-chave: Prática curricular. Violência doméstica. Ensino Fundamental I.



INTRODUÇÃO

Apesar de a sociedade demonstrar preocupação com situações de violência e o Brasil ter construído legislações e planos bastante significativos, na vida cotidiana o que se percebe ainda é uma naturalização da VDCA. O currículo escolar, inserido nesse contexto social, pode contribuir no enfrentamento à questão?

Guerra (1998, p. 32-33) conceitua a VDCA, destacando que ela representa todo ato de omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e adolescentes que implicam numa transgressão do dever de proteção do adulto e numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

O presente artigo visa expor possíveis relações entre o currículo do ensino fundamental I e a VDCA analisando na legislação, nas diretrizes, nas orientações e nos planos nacionais de educação e de educação em direitos humanos as possibilidades de contribuição no enfrentamento à questão.

A aprendizagem significativa será apresentada à luz do referencial freireano devido as contribuições do autor na análise do contexto social, político e cultural em que se constrói uma educação bancária que ignora os saberes e as necessidades de transformação na realidade dos educandos.

A construção da educação em direitos humanos e as práticas pedagógicas com qualidade socialmente referenciadas são destacadas como aspectos fundamentais para que a escola cumpra sua função social e enquanto importantes referências para a construção de uma educação escolar emancipadora.

Pretende-se que esse artigo contribua para evidenciar a problemática, para que educadores do ensino fundamental I agucem seu olhar e se mobilizem no enfrentamento a questão.

1 O CURRÍCULO ESCOLAR PODE CONTRIBUIR NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA?

Uma análise cuidadosa da legislação, das diretrizes, do plano nacional de educação e do texto referência da Conferência Nacional de Educação de 2014 (CONAE,



2014) demonstram que o currículo escolar pode e deve contribuir no enfrentamento à violência doméstica cometida contra a criança e o adolescente (VDCA).

Pode-se iniciar a reflexão destacando as orientações nacionais que articulam direta ou indiretamente o currículo com a VDCA desde a Constituição Federal de 1988. Ela traz no capítulo II, artigo 6º, a educação, a segurança e a proteção à infância lado a lado enquanto direitos sociais.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

A LDB (Lei 9.394/96) concebe em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, o que legitima o desenvolvimento de diálogos na escola que contemplem os processos formativos desenvolvidos na vida familiar e na convivência humana (podendo contemplar aqui o assunto das relações familiares e relações entre adultos e crianças, desta forma também valorizando a experiência extraescolar, conforme artigo 3º, inciso X, e a vinculação com as práticas sociais, conforme artigo 3º, inciso XI). Em relação ao artigo 2º, se a educação é inspirada nos princípios de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania, ela deve se ocupar com questões que atrapalhem seu pleno desenvolvimento e sua aprendizagem, como é o caso da VDCA, exercendo sua função social inspirada no princípio de solidariedade humana e cumprindo o dever do Estado com a educação escolar pública de prover padrões mínimos de qualidade de ensino (artigo 3º, inciso IX, e artigo 4º, inciso IX), considerando desse modo o contexto do educando e atuando numa perspectiva crítica de educação; o preparo para o exercício da cidadania (artigo 2º) implica em possibilitar que o educando conheça na escola os seus direitos e reflita sobre situações de opressão que o envolvem. Além disso, o ensino ministrado segundo condições de igualdade de acesso e permanência (artigo 3º, inciso I) deve estar constantemente atento às condições para que isso se efetive, tendo em vista que a VDCA muitas vezes leva o educando a um quadro de faltas excessivas.

No movimento de reflexão proposto nacionalmente pelo MEC, por meio da



coleção *Indagações sobre o currículo*, de 2007, mais uma vez fica nítido o compromisso do currículo com um projeto de sociedade democrática regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos:

(...) pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária. Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos. (BRASIL, 2007a, p. 14).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PL 8.035/2010) que está tramitando, ainda que aborde de maneira frágil a questão da qualidade da educação (devido ao financiamento de 7% do PIB para a educação ainda ser insuficiente para efetivar a qualidade¹), e não aborde diretamente a função social da escola, a contribuição da escola no enfrentamento da violência doméstica, e nem no fortalecimento da rede de proteção e do Sistema de Garantia de Direitos, ele trata da mobilização das famílias e setores da sociedade civil articulando experiências de educação popular e cidadã, com o propósito de que todos se responsabilizem pela educação e ampliem o controle sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais, conforme podemos observar na estratégia 7.26:

7.26 - Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

Desta forma, o plano abre a possibilidade de que, por meio da educação escolar, haja avanços que contribuam para o cumprimento das políticas públicas e para a articulação intersetorial (meta 7.27), possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, articulada com o Sistema de Garantia de Direitos, como condição para a melhoria da qualidade educacional.

¹ Conforme nota técnica da Campanha Nacional pelo direito à Educação de 17/08/2011. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica_10PIB_Campanha_17ago2011.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013.

O Fórum Nacional de Educação² reconhece a importância da educação escolar no enfrentamento à violência na medida em que o texto referência da Conae 2014 (BRASIL, 2012b), disponibilizado no final de 2012, também dá indícios da aproximação entre currículo e VDCA em diversas proposições e estratégias. Em 6 dos 7 eixos³ a questão está contemplada de alguma forma, não fazendo aproximações apenas no eixo VII, que prevê o financiamento. O texto não cita especificamente a VDCA, mas fala em assuntos diretamente relacionados como a garantia dos direitos sociais e humanos (p. 30), a superação de toda e qualquer prática de violência (p. 31), o mapeamento de situações de violência (p. 43), o acompanhamento e monitoramento do acesso, a permanência e o aproveitamento escolar [...] visando condições de sucesso escolar em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde, proteção à infância, adolescência e juventude (p. 52). Vale destacar que no eixo V, o texto menciona que ganha relevância,

(...) o enfrentamento dos graves problemas que afetam o cotidiano das instituições educacionais, decorrentes das condições de trabalho, da violência nas escolas, que atingem os professores, funcionários e estudantes (...). Analisar essas questões a partir da articulação entre as dimensões intra e extra institucional é fundamental, numa concepção ampla de política, financiamento, gestão e planejamento, direcionados à melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2012d, p. 81).

Também há contribuição direta do texto da Conae 2014, em relação à formação, numa estratégia prevista no eixo V, que envolve todos os entes federados:

1.9. Contemplar nos cursos de formação inicial e continuada de professores temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase),

² O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). É composto por 35 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. De caráter permanente, O Fórum Nacional de Educação foi instituído pela Portaria MEC n. 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16/12/2011.

³ Os eixos da Conae 2014 são: I – Plano Nacional de Educação e o sistema nacional de educação, organização e regulação; II – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos; III – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente; IV – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; V – Gestão Democrática, participação popular e controle social; VI – Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, v Controle Social dos Recursos.



nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012d, p. 84).

A formação inicial e continuada de professores e demais trabalhadores da escola é imprescindível para que conheçam bem tais temas descritos, facilitando a abordagem sobre eles com os educandos, de forma que os conteúdos abordados pela escola promovam uma aprendizagem significativa para o educando.

2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A VDCA

A aprendizagem significativa será destacada aqui a partir do referencial freireano devido à análise que o autor faz do contexto social, político e cultural em que se constrói uma educação bancária (com um currículo distante da realidade, que ignora os saberes, a cultura e a necessidade de transformação social pelos educandos). Consequentemente, estará associada a um ensino-aprendizagem crítico. Freire (1967, p. 36) é referência por firmar a ideia de educação para o homem – sujeito desde a *Educação como prática da liberdade*.

Dos primeiros escritos freireanos até os dias atuais, a educação escolar brasileira, de maneira geral, ainda não conseguiu contemplar o contexto social como tema gerador na escola, para que os conteúdos desenvolvidos façam sentido. Candau (2006) reflete sobre este distanciamento entre escola e contexto social quando destaca que:

Na nossa sociedade, muitas vezes, os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano educacional transforma-se num mundo auto-referido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos. (CANDAU, 2006, p.2).

Para romper com essa desarticulação, uma das possibilidades é construir uma prática na qual a escola atue efetivamente contra a violência doméstica, temática



recorrente na vida dos educandos, com os familiares e, também, com os educadores, para que incorporem a temática nos projetos político-pedagógicos das escolas e no currículo, com o objetivo de empoderá-los e engajá-los no enfrentamento à questão.

Do ponto de vista cultural, uma experiência de formação que tem possibilidade de refletir com seus participantes gerando a mudança de um posicionamento de banalização da violência para a sensibilização pelo outro, para relações mais dialógicas e pela resolução de conflitos por meio da não violência, precisa ser analisada na escola por seus diferentes segmentos devido ao seu caráter político e à sua relevância para a construção de uma nova cultura de relações que considera que todos são sujeitos de direito.

Experiências políticas são importantes vivências pedagógicas. Elas possibilitam uma aprendizagem significativa do legado que a humanidade deixou (histórico, cultural, social, ambiental, econômico) exercitando o pensar crítico sobre este legado. O exercício de projetar saídas, possibilidades de superação (a partir da análise crítica da realidade) envolve o desenvolvimento do pensamento inovador, da imaginação, da criatividade para sugerir propostas de ação para solucionar problemas concretos da realidade. Neste sentido, o educando, o professor e todos os envolvidos utilizam sua inteligência e seus conhecimentos para articular as potencialidades da comunidade, os serviços públicos disponíveis e todas as outras possibilidades para atender às necessidades do coletivo.

Por isso, a aprendizagem significativa tem uma relação estreita, imprescindível com a autonomia do sujeito. Ao pensar sobre o ensino-aprendizagem é preciso que o professor inicie sempre a sua reflexão, o planejamento do trabalho que será desenvolvido junto com o educando a partir da visão que este tem da questão abordada. Em relação à violência doméstica cometida contra crianças, o ponto de partida precisa ser o mesmo. Em outras palavras, é preciso primeiramente entender a visão que o educando tem sobre a questão, as formas como ela se faz presente no seu cotidiano, para que a construção do conhecimento sobre essa questão seja uma resposta sobre a forma como a VDCA vem se constituindo na sociedade brasileira a partir da concepção de infância, de violência, embasando a compreensão do educando sobre o tema e possibilitando a reflexão sobre formas de enfrentamento, ou seja, de intervenção na realidade.



Tendo como pressuposto que ensinar inexiste sem aprendizado, que formar vai muito além do mero treino do educando no desempenho de destrezas, destaca-se o educando enquanto sujeito histórico-cultural-social. Sujeito inserido no seu tempo, em tudo que dificulta ou facilita para que ele “seja mais”, que se constrói numa realidade que lhe foi dada, mas que, numa relação dialética, carrega em si mesma a possibilidade de mudança para uma outra realidade, que só é possível a partir dos sujeitos que constroem e reconstroem a história a todo momento, com ações organizadas pensando no bem comum, articuladas no coletivo.

Neste sentido, o ensino não se efetiva quando a criança é violentada, quando está com medo, em estado constante de tensão. Nessas situações, uma educação bancária que visa “treinar” o educando para que ele memorize algum conteúdo predeterminado não tem serventia alguma para o educando, além de não conseguir alcançar seus objetivos de memorização e acúmulo de conteúdos predeterminados. Ao contrário disso, numa concepção que contemple o educando enquanto sujeito histórico-cultural-social, assuntos que são significativos são colocados em pauta. Partindo daí, o educador analisa a visão que o educando tem sobre a situação, refletem juntos sobre como esta se dá na atualidade, bem como investigam o que aconteceu para que historicamente a situação se constituísse de tal forma. Depois desses momentos de aprofundamento para a compreensão da questão, o grupo está mais consciente das contradições e das possibilidades de mudança. Melhor preparado, o grupo está mais empoderado para poder intervir na realidade.

Paulo Freire já falava ao longo de sua obra sobre aprender para intervir na realidade, recriando-a, constatando para mudar, precisando, para isso, estar aberto ao risco.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (...).

Aprender é uma aventura criadora (...) aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2011, p. 67-68).

Um currículo que faça sentido para o educando precisa partir dessas experiências vividas, da interpretação que o educando faz de tais experiências e dos



sonhos que ele traz para a escola, que carregam em si a possibilidade de reconstrução/transformação do mundo. Para Paulo Freire (2011, p.74), “o mundo não é, o mundo está sendo”, por isso as experiências do educando-sujeito são ponto de partida para o ensino-aprendizagem crítico que recusa a inexorabilidade do futuro. Neste cenário de reflexão e desenvolvimento da leitura do mundo que recusa a inexorabilidade do futuro e contempla a visão que o educando tem de sua experiência no mundo, abre-se a possibilidade de o educando analisar as causas da degradação e da opressão humanas por meio do diálogo, refletir sobre esta realidade, superar a sua ingenuidade e intervir no mundo. Neste sentido, destaca-se a necessidade de refletir com os educandos sobre as violações de seus direitos, especialmente sobre situações de violência contra crianças, que oprime, degrada sua humanidade e, conseqüentemente, em grande parte dos casos, tem relações estreitas com dificuldades de aprendizagem. É preciso que o professor⁴ saiba o que o educando pensa disso, se o educando apresenta uma visão ingênua desta realidade e quais questões relacionadas a essa temática podem despertar sua curiosidade em busca de mais conhecimento, mais diálogo e mais reflexão, transformando sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica que leva a um maior aprofundamento sobre a temática e à compreensão das raízes históricas, sociais e culturais que envolvem a questão da violência doméstica cometida contra a criança. Gadotti (2005) atenta para que o professor seja um profissional capaz de criar conhecimento com competência político-pedagógica.

(...) hoje não tem mais sentido a existência de um profissional que se limita a reproduzir o conhecimento e a cultura que outros desenvolveram. O professor, hoje, precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento (...); a competência genérica da profissão está, sobretudo em seu saber político-pedagógico. (GADOTTI, 2005, p. 22-23).

Para intervir no mundo, considerando que os sujeitos são condicionados e não determinados, todo ensino-aprendizagem deve estar embasado na premissa da esperança sem espera, que move os sujeitos para mudarem o mundo após a reflexão

⁴ Numa concepção emancipadora, o professor é considerado o profissional do sentido, um organizador da aprendizagem, uma liderança, um sujeito político. (GADOTTI, 2005, p. 28).



crítica sobre os problemas, como eles estão e o que aconteceu para a situação estar assim, desvelando as causas da degradação e da opressão humanas, superando a ingenuidade na qual os sujeitos se encontravam antes da reflexão crítica, construída por meio do diálogo que constrói conhecimento. Reflexão crítica que se desenvolve a partir de perguntas: como vemos o mundo ao nosso redor? O que ele apresenta de dificuldades? Quais as situações que relacionamos como dificuldades? Como vemos esta situação? O que sabemos sobre esta situação? Por que esta situação está assim? O que ela apresenta de possibilidades? Todos veem esta situação da mesma forma? Qual experiência o educando tem acerca de tal situação? Que visão o educando tem de tal experiência? O que tem sido feito para melhorar esta situação? Quem tem feito algo? O que tem feito? Por que tem feito? A favor de que e de quem se tem feito algo? Para que tem feito?

A partir do diálogo coletivo sobre estas questões a reflexão se adensa, se aprofunda e aos poucos, com a mediação e intervenções do educador (que também se educa neste processo e permite o diálogo reflexivo para o aprofundamento da questão na medida em que relaciona a teoria e a prática, os saberes construídos ao longo da história e o uso dos saberes como ponto de partida para proporcionar mudanças nesta mesma história), o grupo começa a superar a visão ingênua que tinha sobre a realidade, principalmente sobre as causas das situações de degradação e opressão humanas. Para isso, o educador deve estar em constante movimento formativo, autorreflexivo, refletindo sobre sua prática, necessitando de formação constante.

Contrapondo a visão ingênua com um panorama ampliado da situação experienciada, o educando tem a possibilidade de intervir na realidade. Com o olhar voltado para o bem comum, pensando na coletividade, o educando aflora a sua curiosidade para adensar nas causas do problema, na análise da realidade e desenvolve assim a sua criatividade, pensando sobre as possibilidades de mudança de tal situação. Desenvolvendo sua criticidade, sua curiosidade, sua criatividade, o educando passa a agir para superar a situação lida no mundo ao seu redor, para tornar o sonho, o inédito, viável.

O que se constata é que o professor ainda continua ocupado com os conteúdos a serem ensinados que foram previamente definidos, sem a participação do educando, desconsiderando seu contexto. Mesmo que a intenção do educador seja a de desenvolver



no educando uma aprendizagem significativa, na prática, essa intenção tem escasso reflexo.

Sobre a distância das intenções do educador que pretende desenvolver no educando uma aprendizagem significativa e as práticas que se efetivam na realidade, Gimeno Sacristán (2008) sinaliza que:

(...) esta é uma formulação de um dos princípios da “suspeita epistêmica” do pensamento pedagógico: o ensino não equivale à aprendizagem, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos que fazemos pode ter escasso reflexo naquilo que, na realidade, fazemos. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 116).

Dado este panorama sobre aprendizagem significativa, como há dificuldades para que ela se efetive na prática, é preciso delinear a qualidade socialmente referenciada na educação escolar, a função social da escola e a Educação em Direitos Humanos como alternativas importantes para nortear práticas que vinculem a VDCA e o currículo, conforme será apresentado no texto que segue.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Partir da realidade e formar sujeitos de direitos, apesar de estar previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda se apresentam como problema, dada a distância entre o que foi colocado no plano e a realidade das práticas escolares.

Esta distância explica-se historicamente. A Educação em Direitos Humanos é uma prática recente na América Latina e no Brasil. Basombrío (1992) ressalta que esta prática começa a se desenvolver com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina, com ações de educadores populares e militantes de direitos humanos. Esta prática passou por modificações estruturais (principalmente em relação à conquista da legislação pela sociedade civil: Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ECA, LDB e Plano Nacional de Direitos Humanos) e políticas no decorrer deste período, o que justifica a necessidade de se propor práticas com a intenção de se efetivar uma concepção de Educação em Direitos Humanos calcada na formação de



sujeitos de direitos.

Segundo Candau (2007), nos anos de 1980, a Educação em Direitos Humanos foi promovida principalmente por ONGs e administrações públicas de “esquerda”, orientadas principalmente ao fortalecimento de regimes democráticos após experiências de ditadura. Nos anos de 1990, com a consolidação do projeto neoliberal nas diferentes dimensões da vida social e com a elevação de índices de desemprego e exclusão, multiplicaram-se as formas de violência, desencanto e falta de perspectiva. Para Silva (2010, p. 54),

A partir da abertura política, nos anos 1980 e 1990, é que a educação em direitos humanos no Brasil começa a ganhar espaço político-pedagógico, inclusive com a elaboração dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) na sua terceira edição (BRASIL, 1996, 2002, 2010).

Esses programas motivaram a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, CNEDH, 2006) e também a criação de comitês em dezesseis estados com o objetivo de mobilizar a comunidade para responder às demandas dessa área e incentivar o desenvolvimento de políticas nos níveis e modalidades da educação básica e nas outras do PNEDH[...]Nesse movimento é possível identificar a inclusão de conteúdos nos currículos de cursos de graduação, em especial na área de Direito e em algumas licenciaturas, em cursos de atualização, especialização e oferta de mestrado; mas é nos sistemas de ensino que o distanciamento é maior se considerar-se a amplitude e abrangência da educação básica no país.(SILVA,2010,p.54).

Um fator que pode explicar a dificuldade de inserção da temática dos direitos humanos no currículo é que no início do novo milênio, o clima político-social, cultural e ideológico se mostrou marcado pela entrada dos Estados de caráter neoliberal na questão da Educação em Direitos Humanos. Não se despreendendo de sua lógica, acabaram inibindo o caráter político, marca fundamental da Educação em Direitos Humanos. No mesmo período, no Brasil, as tensões pelas diferenças de concepção e conflitos de diferentes níveis de governo entre si, reproduziu o tensionamento da relação entre o poder público e os movimentos organizados da sociedade civil (grandes defensores da efetivação da Educação em Direitos Humanos). Se quase todos os Estados têm hoje legislações orientadas à promoção da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino, justifica-se a relevância da análise e do debate de questões sobre



o sentido (significado e direção) da Educação em Direitos Humanos que vem se construindo, bem como os objetivos que se pretende alcançar com as ações em prática.

Segundo Silva (2010, p. 54-55), nos últimos anos houve um esforço do governo federal brasileiro para motivar os sistemas de ensino da educação básica a efetivar políticas nessa área (prêmios, cursos para profissionais da educação, apoio a projetos de elaboração de material didático, elaboração das diretrizes nacionais curriculares de Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP n.8/2012, de 31/05/12), mas ainda assim a efetivação de políticas nessa área são pouco vivenciadas.

As poucas experiências de práticas de Educação em Direitos Humanos podem ser justificadas pelo hibridismo que tem caracterizado o modelo educacional brasileiro. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Originalmente de tradição mais ligada à escola francesa, o Brasil tem sido permeável a modelos de extração liberal em suas políticas públicas de educação e nas propostas curriculares, contradizendo com práticas de educação voltadas para o mercado, para a manutenção do sistema econômico em detrimento de uma formação política, para o exercício da cidadania.

Nos currículos dos sistemas de ensino centralizados, advindos do ideal universalista republicano, que se organizaram tendo como referência a transmissão da cultura comum, organizada e tutelada pelo Estado como cimento da coesão social, a finalidade é a formação para a cidadania compreendida como: a comunhão coletiva na igualdade universal ao direito à cultura comum, sem distinções econômicas, diferenças sociais ou particularismos culturais, que busca garantir, a toda população, igualdade de oportunidades. O objetivo primordial de garantir o acesso à cultura comum é o estreitamento dos laços de solidariedade coletiva e a solidificação da coesão social. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29).

Uma das possibilidades para que a Educação em Direitos Humanos não se efetive é a preocupação da escola com conteúdos descontextualizados, que não são referenciados no sujeito, cujas aprendizagens não são significativas para este sujeito, o que o desmotiva e o torna infeliz na escola.

Em vez da preocupação e obsessão pela qualidade do ensino, é preciso falar mais da qualidade das aprendizagens. Em lugar de deixar que se imponha a ideia do “professor queimado” é necessário contrapor a ideia do “aluno enfasiado”. Se consideramos o que os alunos sentem,



segundo pesquisa realizada pela UNICEF (1999), na América Latina, Espanha e Portugal, verificamos que o sentimento de infelicidade é frequente nos mais pequenos. Na América Latina 30% das crianças não se sentem felizes, o mesmo acontecendo com 19% das crianças da Península Ibérica. Em 42% dos casos o rendimento escolar é a causa da insatisfação. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 117).

A preocupação com a qualidade de ensino desemboca na educação bancária, que desconsidera os saberes e o contexto do educando.

(...) quando as considerações que fazemos sobre o texto curricular e a tarefa de o confeccionar e implantar se impõem sobre o significado das aprendizagens – tendo perdido aquele caráter geral de ser um *texto da educação* –, estamos de alguma maneira a assistir à perda do papel do *sujeito* como referente essencial da educação e do ensino, a favor do utilitarismo desanimado, da profissionalização dos *curricula* e do domínio do mercado sobre os valores desinteressados do humanismo e do aprender por querer saber. Tampouco essa perda é alheia a uma interpretação restritiva do direito à educação, especialmente no ensino obrigatório. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 119).

Diferente desta, há uma concepção de educação escolar com qualidade socialmente referenciada. Para Gadotti (2005, p. 27), a noção de qualidade precisa mudar, tendo como medida da capacidade do professor as suas habilidades de estabelecer relações com seus alunos e pela sua atuação comunitária e não a sua capacidade de “passar conteúdos”.

A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade de o docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos”. (GADOTTI, 2005, p. 27).

Do ponto de vista de qualidade na educação escolar emancipadora, a prática educativa inclui a aprendizagem do estudante, mas não se restringe a ela. A educação emancipadora é humanista, ou seja, coloca o homem no foco do processo educativo. Com isso, visa à compreensão elaborada da realidade social, política, econômica do momento vivido pelos educandos. A partir daí, o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas se volta para a intervenção nessa realidade, para transformá-la.

Com a qualidade socialmente referenciada, a escola tem mais possibilidades de



cumprir sua função social de desenvolvimento de potencialidades objetivando a formação integral do homem por meio de um conhecimento vivo que insira o educando nas relações sociais.

(...) a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, possibilitando a construção e a socialização do conhecimento vivo, que se caracteriza enquanto processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações sociais. (BRASIL, 2012a, p. 28).

Inserção no mundo social necessária para que os sujeitos reflitam sobre ele, pesquisem e a analisem para compreender como ele se construiu, para que possam intervir nele, (re) imaginá-lo, refazê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar não é um elemento inocente e neutro de transmissão, desinteressado do conhecimento social, assim como também não é um elemento transcendente e atemporal. Ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dado o contexto de VDCA, o currículo escolar pode e deve contribuir no enfrentamento à questão por meio da efetivação de uma educação crítica, com qualidade socialmente referenciada, baseada em princípios da educação em direitos humanos, para exercer sua função social.

Diante dessa situação, pesquisa se faz necessária a ampliação de pesquisas que investiguem a relação entre o currículo escolar e o enfrentamento à violência doméstica cometida contra crianças, analisando como a escola tem lidado com as diferentes concepções que a sociedade atual tem sobre a infância, que reflexões a escola tem promovido, planejado, como tem se articulado com a rede de proteção à infância e com o Sistema de Garantia de Direitos numa tentativa de identificar que tipo de enfrentamento tem sido possível na busca para reverter este quadro e construir uma Educação em Direitos Humanos.

Pretende-se que estas pesquisas também deixem mais nítidas algumas formas pelas quais a escola possa encaminhar adequadamente os casos de violência doméstica,



além de fortalecer a rede de proteção à criança, qualificar a militância, reforçar a luta para que o sofrimento de milhares de crianças não seja mais silenciado e, principalmente, contribuir para a construção de um outro mundo possível: menos violento, mais justo e humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.137 - 143.

AZEVEDO, M. A. **Infância e Violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BASOMBRÍO, I. **Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina**. Peru: Ceaal, IDL y Tarea, 1992.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei n. 7672-B/2010: Lei da Palmada**. Brasília, DF, 2010.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9FFBE9482B43355CA747773C865D60F5.node2?codteor=995168&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+7672/2010>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. MEC. SEB. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento**. Brasília, DF, 2007a.

_____. MEC. Setec. **Gestão da educação escolar**. Elaborado por Luiz Fernandes Dourado. 4. ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012a.

_____. MEC. Fórum Nacional de Educação. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Brasília, 2012b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)**. Brasília, DF, 2010b.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.



CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY SILVEIRA, Rosa Maria et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. **Educação em Direitos Humanos hoje**. Jornal da Rede Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte, 2006. Edição Especial EDH. Disponível em: <www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf> Acesso em: 12 out. 2011.

CHIZZOTTI, A; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez.2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Vídeo Escola Cidadã**: Entrevista de Paulo Freire para a TV PUC. 1997. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005. (Práticas educativas).

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Margarida Bosch. Um sistema de garantia de direitos – fundamentação. In: CABRAL, Edson Araújo; ABREU FILHO, Edson; GARCIA, Margarita Bosch et.al. **Sistema de garantia de direitos**: um caminho para a proteção integral. Recife: Cendhec, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre a cultura para a educação. Porto, Portugal: Porto, 2008.



GUERRA, V. N. de A. **Prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Trabalho apresentado no I Seminário regional de combate à violência doméstica e exploração sexual contra crianças e adolescentes: ação em debate, Uberaba, 2004. Disponível em: <www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/uberaba.doc>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Sobradinho, 1998.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, DF: MEC, 2007.

SILVA, A. T. B.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.