

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS*

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN KINDERGARTEN: NEW WAYS IN SEARCH

Talita Santana Maciel**
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo***

RESUMO

Este artigo visa a apresentar um recorte de resultados da pesquisa em andamento intitulada “Educação em Direitos Humanos: concepções de Professores(as) da Educação Infantil”, focando em aspectos revelados por revisão bibliográfica. Partimos do pressuposto de que a escola de Educação Infantil, por ser o local de realização da primeira etapa da Educação Básica e o primeiro ambiente, depois do seio familiar, em que a criança estabelece relações sociais, é ambiente propício para o desenvolvimento de ações pedagógicas que trabalhem os valores fundamentais da educação em direitos humanos, bem como o caráter político que caracteriza tal educação. Ademais, partimos da concepção de que a criança é sujeito de direitos. O texto busca, a partir de estudo teórico, respostas para alguns questionamentos de cunho metodológico a respeito da educação em direitos humanos na Educação Infantil, tais como: quais metodologias de ensino podem favorecer a construção da cidadania ativa, desde a Educação Infantil? Que práticas pedagógicas podem estimular nas crianças a vivência dos valores fundamentais da convivência humana? Como promover o desenvolvimento do empoderamento de grupo? Para tanto, o artigo foi dividido em dois momentos: traçou-se o contexto da educação em direitos humanos, bem como seus fundamentos, aspectos metodológicos e importância da formação de professores; em seguida, foram levantadas considerações sobre a função da Educação Infantil e sobre a concepção de criança decorrente de tal função. As referidas considerações permitiram a discussão sobre os questionamentos acima mencionados.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article shows results of research called “Education in Human Rights: Conceptions of Kindergarten Teachers” focus in aspects revealed by bibliographic review.

* Trabalho resultante de pesquisa em andamento, desenvolvida sob os auspícios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília-SP. Graduada em Pedagogia pela UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências. tamb@marilia.unesp.br

*** Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Valência-Espanha. Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Braga-Portugal. Doutorado em Sociologia pela FFLCH-USP. Mestre em Educação pela FFC-UNESP - Campus de Marília. Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar – UNESP - Campus de Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Campus de Marília. tamb@marilia.unesp.br

Presupposition that Kindergarten school, a place where accomplish the first stage of Basic Education and the first place after children's home, child establish social relationship, this place is propitiate to development of pedagogical actions that work fundamental values of education in human rights, like political character that characterize education. Furthermore, we start from a conception that child has rights. The text quest, with theoretical study, answers to some methodological questionings about education in human rights in Kindergarten such as: Wich are teaching methodologies can favor the citizenship construction since Kindergarten? Wich pedagogical practices can stimulate children the fundamental values of living together? How promote the development of group? Therefore this article is divided in two moments: the context of human rights, and yours fundamentals, methodological aspect and the importance of teacher training then, considerations have been raised about the function of Kindergarten and the conception about children with this function. This considerations allowed a discussion about the questionings above mentioned.

Keywords: Human Rights. Education. Kindergarten.

Introdução

Os direitos humanos constituem um componente fundamental para a negação da barbárie que procura assolar cada vez mais as relações sociais e são fundamentais, também, para a afirmação de processos democráticos em toda a sociedade. Para Hunt (2009, p. 24-25),

[...] direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade sua própria existência depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação.

A educação em direitos humanos envolve princípios axiológicos, justamente porque a afirmação dos direitos humanos depende, dentre outros fatores, das emoções e envolve também posicionamento político, para que os grupos que historicamente foram desfavorecidos na sociedade (como os negros, as mulheres, os homossexuais, por exemplo) empoderem-se¹, estejam conscientes de seus direitos e possam lutar coletivamente por eles.

Concordamos com a visão de Cardoso (2009) e Oriani (2010) de que a educação em direitos humanos pode (e deve) ter início logo nos primeiros anos

¹ O empoderamento é um conceito utilizado por Candau et al. (2013) com o sentido de processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm ou tiveram menos poder historicamente na sociedade em relação aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Diz respeito às dimensões pessoal e social, pois envolve mudanças na autoconsciência e na autopercepção e tais mudanças podem favorecer transformações criativas e libertadoras no âmbito social.

escolares, ou seja, na Educação Infantil. Nesse sentido, este artigo visa a apresentar discussões desencadeadas a partir do desenvolvimento da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: concepções de Professores(as) da Educação Infantil”, tomando como norte alguns questionamentos: quais metodologias de ensino podem favorecer a construção da cidadania, desde a Educação Infantil, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta? Que práticas pedagógicas podem estimular nas crianças a vivência dos valores fundamentais da convivência humana? Como promover o desenvolvimento do empoderamento de grupo, a participação em decisões e a cidadania ativa² e coletiva?

O objetivo geral da referida pesquisa em andamento consiste em verificar quais as concepções de professores(as) da Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em duas escolas públicas municipais da cidade de Marília/SP e analisar, à luz de documentos oficiais e da bibliografia selecionada, se tais concepções vão ao encontro de estudos já realizados sobre a temática. Tendo em vista os objetivos e a resolução dos questionamentos realizados, a metodologia que melhor se adequa a esta pesquisa é a de caráter bibliográfica, análise documental e trabalho de campo, procedimentos próprios da abordagem qualitativa. A pesquisa encontra-se em andamento e, portanto, este artigo apresenta resultados de estudo bibliográfico.

Educação em direitos humanos: bastam as políticas públicas?

A proposta de uma educação pautada nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), na igualdade, solidariedade e fraternidade, necessita ainda percorrer um caminho sólido. As primeiras experiências de educação em direitos humanos surgiram no Brasil, assim como em quase toda a América Latina, a partir da década de 1980, momento de luta pela redemocratização após períodos de ditaduras militares (SACAVINO, 2009).

Para Candau e Sacavino (2000), a educação em direitos humanos aparece como um potencial significativo no contexto de busca por um novo estado de direito, num contexto em que emergiu com vigor a esperança da construção de uma nova cultura política e da cidadania ativa.

² O conceito de *cidadania ativa e participativa* é contraposto ao de *cidadania formal e passiva*. Para aprofundar o conceito, ver: CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

A preocupação com a construção de uma sociedade democrática se fez nítida nesse período com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, reconhecida como constituição cidadã devido aos avanços em reconhecimento de direitos. Segundo Brabo (2009), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), promulgada no ano de 1996, também contemplou a formação para a cidadania. No entanto, a inclusão da educação em direitos humanos na educação formal ainda passou por diversos questionamentos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e também os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998) representaram avanços quanto ao respeito aos direitos humanos: os primeiros por tratar, em temas transversais, princípios de dignidade humana e os segundos por valorizarem a diversidade cultural (SACAVINO, 2009). Em 2003, o Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos (CNEDH) elaborou o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, como representativo das políticas públicas em direitos humanos. Sua publicação ocorreu no ano de 2006 e sua atualização aconteceu no ano de 2013. No ano de 2012, foram publicadas as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)*.

Houve um significativo avanço no tema da educação em direitos humanos, tanto por parte da sociedade civil organizada, quanto por parte das políticas públicas. No entanto, as violações diárias de direitos revelam que é preciso que haja avanço também no sentido de mudança de mentalidades e de mudança cultural, para que emergja uma cultura com base sólida construída a partir dos direitos humanos.

A existência de documentos que promovem uma educação baseada nos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, por si só não é suficiente. Outros fatores são necessários na construção de uma educação em direitos humanos que realmente contribua no emergir de uma nova cultura. Dentre tais fatores, Sacavino (2009, p. 98) aponta a respeito da educação em direitos humanos:

[...] ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e nos acordos de direitos civis, assim como com a fundação, a gênese e os atores dos direitos humanos.

De acordo com a visão da autora, com quem concordamos, a educação em direitos humanos não é simplesmente um processo de preparação, ou um meio de adquirir conhecimentos. É um processo amplo que reflete na sociedade como um todo, uma vez que trabalha com “corações” e “mentes”, isto é, permite a vivência diária de princípios axiológicos com vistas a desenvolver a dimensão emocional e moral, e também promove a vivência diária de experiências que formam a consciência de cidadania ativa. Respectivamente, o trabalho com os “corações” culmina no respeito aos próprios direitos e aos direitos do outro, além de permitirem a indignação diante de fatos de barbárie e violação de direitos. Já o trabalho com as “mentes”, culmina na transformação dos âmbitos jurídico e político, pois aquele que conhece seus direitos e os direitos do outro, é capaz de lutar por eles.

Outro fator extremamente necessário à efetivação da educação em direitos humanos é a formação de professores(as). Segundo Oliveira (2008, p. 22),

A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro.

O posicionamento político e a postura ética que precisa ter o(a) professor(a) exige formação necessária. Candau et al. (2013, p. 35) afirmam que o(a) educador(a) precisa ser concebido como um agente sociocultural e político, ou seja, deve “[...] situar-se em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente”.

Ademais, o(a) professor(a) é mediador(a) das diversas relações que ocorrem no espaço escolar, em especial, é mediador(a) da relação entre a criança e o conhecimento social e científico. É aquele(a) que não pode promover respeito se não pratica o respeito, não pode desconstruir preconceitos se é preconceituoso, não pode formar para a cidadania ativa se não a exerce e sequer conhece seus direitos.

Nesse sentido, muito já se foi conquistado na área da educação em direitos humanos, mas ainda é preciso buscar novos caminhos. Caminhos que unam teoria e prática coerentemente para que as vitórias não se restrinjam às políticas públicas.

Metodologia de ensino e práticas pedagógicas na educação em direitos humanos

Parece haver um consenso na literatura sobre o tema da educação em direitos humanos de que não se trata de tornar o referido tema em uma disciplina, ou reservar aulas/momentos aos direitos humanos. Concordam, por exemplo, com essa postura as autoras e os autores Sacavino (2000), Carvalho (2004), Benevides (2003) e Genevois (2007). Trata-se de uma educação que ocorre por meio de todas as vivências cotidianas, de todos os atos desencadeados no dia a dia escolar.

Embora pareça existir o consenso de que não se deve introduzir na educação básica uma disciplina específica sobre os direitos humanos, continua aberto o debate sobre como trabalhar a educação em direitos humanos. Alguns autores(as) consideram que essa educação deve ser transversal a todas as matérias, como, por exemplo, Comparato (2004), Araujo, C. (2006) e Genevois (2007). Já Tavares (2007) acredita que as abordagens interdisciplinar e multidimensional são as mais adequadas para que haja um diálogo entre os conteúdos e níveis do conhecimento. As oficinas pedagógicas são tomadas por Sacavino (2008) como uma metodologia de trabalho privilegiada. Já Nader (2007) defende a introdução, nos currículos escolares, de disciplinas cujos conteúdos abordem os direitos humanos.

Candau (2008) destaca que, em geral, parte dos autores e autoras coloca a base conceitual do modo de inserir a temática dos direitos humanos no currículo escolar por meio da transversalidade, e outros, pela interdisciplinaridade. Adverte, entretanto, que as consequências práticas de uma ou outra opção não são iguais. Conforme se lê em Jacomeli (2004), tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade fundamentam-se na visão crítica do conhecimento que concebe a realidade como dados estáveis. Entretanto, esta diz respeito à abordagem epistemológica, e aquela, sobretudo à abordagem didática.

Apesar do embate de discussões acerca da escolha metodológica de ensino dos direitos humanos na educação básica, destaca-se que o importante é ter objetivos educacionais pré-determinados e bem definidos, clareza quanto aos fins que se pretende alcançar por meio da educação em direitos humanos e construir estratégias metodológicas que sejam coerentes com as perspectivas crítica, dialética e contra-hegemônica. Nessa perspectiva, Candau e Sacavino (2010, p. 133) defendem a tese de que:

[...] não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de educar em direitos humanos numa determinada sociedade e em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Assim, as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas na educação em direitos humanos precisam estar em consonância com aquilo que se deseja. Tomando por exemplo: se quero promover o exercício da cidadania ativa, pois sei que a educação em direitos humanos, dentre outros enfoques, a privilegia, devo favorecer metodologias participativas; se quero promover o diálogo como um dos meios de empoderamento, devo escolher metodologias que, igualmente, sejam dialógicas; e assim por diante.

Uma vez que a educação em direitos humanos não pode ser vivenciada apenas como um processo de transmissão de conteúdos e/ou valores, mas como um processo amplo, contínuo e diário de formação, as estratégias metodológicas, bem como as práticas pedagógicas, devem superar aquelas meramente frontais e expositivas. Isso porque, como lembra Carvalho (2005, p. 188): “[...] ensinar alguém a ser democrático, por exemplo, não se confunde com ensinar o que é democracia, dado que a conduta não decorre simplesmente da posse ou ausência de uma informação”.

Na mesma perspectiva, deve-se atentar o olhar à escolha e organização dos conteúdos, às atividades e produção de materiais, pois, como indica Candau (2007), é preciso que haja interação entre o saber sistematizado com o saber socialmente produzido sobre os direitos humanos, tomando como ponto de partida a realidade social e a bagagem de conhecimento que as crianças já carregam.

A Educação Infantil e os direitos humanos: em busca de novos caminhos

A fim de retomar os questionamentos levantados no início deste texto sobre a educação em direitos humanos na Educação Infantil, é necessário que se levante algumas considerações sobre a referida etapa de ensino.

A escola de Educação Infantil, considerada o local onde se realiza a primeira etapa da Educação Básica, é também o primeiro ambiente, que se difere do ambiente familiar, onde as crianças estabelecem relações sociais. É na escola de Educação Infantil que a criança conhece pessoas novas com as quais troca experiências, tanto pessoas da idade adulta, quanto outras de mesma faixa etária. Portanto, no âmbito da Educação

Infantil a criança pode (e deve) ter possibilidades de vivenciar, pela primeira vez, uma outra realidade social, pautada em pressupostos diferentes.

Kramer (2011, p. 63-64), ao traçar a trajetória de seus estudos, afirmou que todo projeto educacional, inclusive projeto educacional da Educação Infantil, deve reconhecer as diferenças e atuar contra a desigualdade. Nas palavras da autora,

[...] todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também as de zero a seis anos – são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada.

A educação da criança pequena, para a referida autora, é um direito social e humano. Social porque, ao lado da saúde e da assistência, é uma das estratégias de ação contra a desigualdade. É direito humano porque representa uma contribuição significativa para as ações que visam a assegurar vida digna a todas as crianças, em meio ao contexto de violenta socialização vivenciado nos dias de hoje.

Kramer (2011) defendeu a *função pedagógica* que precisa ter a Educação Infantil, em detrimento do caráter compensatório proveniente da *abordagem da privação cultural*. Para tal abordagem,

[...] existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem. (KRAMER, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil atuaria no sentido de compensar as carências culturais da criança, advindas de sua classe social, e no sentido de superar o problema do fracasso escolar. Kuhlmann (2001) afirma que essa visão de Educação Infantil, além de ser preconceituosa, traz uma concepção de educação voltada para a guarda e a assistência, e se distancia da visão voltada aos ideais de cidadania, igualdade, liberdade e fraternidade.

A *função pedagógica* a qual Kramer (2011) defendeu opõe-se à abordagem da privação cultural e refere-se à necessidade de valorização da cultura de origem da criança, isto é, partir do conhecimento que ela já possui. Foi chamado de trabalho pedagógico na Educação Infantil aquele que se caracteriza pela experiência com o conhecimento científico, com a produção artística, histórica e cultural, um trabalho que não precisa acontecer, necessariamente, nas salas de aula. Segundo a autora:

Se perdemos de vista a perspectiva cultural no seu sentido mais amplo, ou seja, no sentido de que as pessoas precisam se reconhecer

na cultura, que são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas; se não percebemos essa perspectiva e reduzimos as crianças [...] a alunos, passamos a ter uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas (KRAMER, 2011, p. 71).

As considerações da autora permite-nos pensar sobre a função da Educação Infantil e sobre a concepção de criança compatível com tal função.

Marinho (2012) destaca que, com a redemocratização da nação brasileira, os movimentos sociais constituíram grupos especificamente voltados à proteção dos direitos da criança e do(a) adolescente ao lutar pela reforma da Constituição brasileira. Fundamentados na ideia de proteção integral e na concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos³, os movimentos sociais conseguiram avanços significativos com o surgimento da Constituição de 1988 (CF/88), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Portanto, não só estudos teóricos, mas também a legislação brasileira progrediram no que diz respeito à concepção de criança. Compreender a criança como sujeito de direitos significa superar o olhar tradicional, aquele olhar que volta-se para a criança não como um *ser*, mas como um *vir a ser*, não como alguém que *é*, mas como alguém que *se tornará*, um adulto (KRAMER, 2011).

Candau et al. (2013, p. 39) afirmam que:

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora [...] para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia.

Nesse sentido, a Educação Infantil não é apenas uma preparação para a fase adulta, mas uma preparação que envolve o brincar (próprio do desenvolvimento infantil), a participação em decisões, o fortalecimento de grupo, a cidadania plena. Em outras palavras, é na Educação Infantil que deve ser iniciado o trabalho com os direitos humanos, respeitando a realização diária das ações pedagógicas, pois o trabalho diário e as relações cotidianas é que caracterizam a educação em direitos humanos.

Conforme já mencionado, a educação em direitos humanos não se resume à abordagem de valores humanistas, ou seja, não se restringe ao trabalho com o respeito

³ O autor Marinho (2012) afirma que a concepção de criança e adolescente enquanto “sujeitos de direitos” vem ocupando espaço nos debates educacionais no Brasil desde a década de 1930, pois faz parte de uma história de luta por parte de intelectuais, militantes e movimentos sociais.

ao outro, com sentimentos de cooperação, de amizade, honestidade, etc. Não significa apresentar aleatoriamente princípios e valores, pois esse objetivo sempre fez parte da educação. Trata-se “[...] de uma nova perspectiva axiológica para a educação formal. Nela os valores são organizados a partir de alguns princípios fundamentais que formam a base da dignidade humana como: liberdade, igualdade e solidariedade” (CARDOSO, 2009, p. 3).

A educação em direitos humanos envolve a garantia de vida digna para todos, portanto é uma educação comprometida politicamente, uma educação que prioriza o diálogo e a cooperação como fonte de transformações. Não se trata de atitudes isoladas de professores(as) que inserem em seu plano de trabalho conteúdos relacionados aos valores expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Como já discutido aqui, quer seja de forma interdisciplinar, transversal ou multidimensional, é de extrema importância que a escolha didática e metodológica na educação em direitos humanos esteja em coerência com os objetivos que se pretende atingir. Cabe ressaltar que a escolha metodológica interfere no fazer educativo e que a educação em direitos humanos pauta-se nos aspectos político e axiológico, nos termos já mencionados. Dessa forma, o(a) educador(a) quando opta por determinado caminho, não pode perder de vista o cerne da educação em direitos humanos.

Concordamos com Cardoso (2009), que afirma que são três os valores fundamentais da educação em direitos humanos a serem estimulados nas crianças pequenas: a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade.

Com relação ao primeiro valor fundamental – a percepção da diversidade – o autor destaca que os primeiros anos escolares são os anos mais propícios para o desenvolvimento da diversidade humana, uma vez que, ao sair do contexto familiar, marcado pela identidade, a criança se depara com a diversidade na escola. Nas palavras de Cardoso (2009, p. 5):

A criança cresce ouvindo expressões, acentuando os traços semelhantes entre pais e filhos. Mesmo não sendo, no ambiente familiar tudo parece muito semelhante, repetitivo e previsível. No mundo da identidade não há lugar para profundos estranhamentos, o que proporciona segurança e conforto psicológico na criança. Como na história do Patinho Feio, nos primeiros juízos de valor moral, o semelhante é considerado bom e aquilo que causa estranheza e, portanto, pela aparência diferente passa a ser rejeitado como mau e desprezível. Entretanto, há uma diferença clara entre o desconforto psicológico da criança diante daquilo que lhe é estranho e a transposição deste para juízo moral negativo. Ao passar despercebida,

como normalmente ocorre na família, esta situação pode ser fonte inconsciente de futuras discriminações e intolerâncias.

Nessa perspectiva, a atitude de preconceito não acontece espontaneamente, não é desencadeada simplesmente por situações de estranhamento. O preconceito é fruto de relações sociais que levam o sujeito à criação de juízo moral negativo diante daquele(a) que apresenta diferenças, quer sejam físicas, referentes à religião, à opção sexual, à nacionalidade, ou a qualquer outra característica humana.

Portanto, cabe à Educação Infantil criar situações pedagógicas cotidianas que permitam a percepção das diferenças sem depreciação e, ao mesmo tempo, a criação da consciência de igualdade. Trata-se de uma relação dialética, conforme indica Candau (2007, p. 400):

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

A criança pode identificar, através de atividades lúdicas e sensoriais, suas próprias características físicas, para então, com as mesmas atividades de identificação, perceber as características das outras crianças, agora com o objetivo de ressaltar as diferenças inerentes a todos os seres humanos, sem determinar juízos de valor a tais características. Tal aspecto lúdico pode ser feito com a finalidade de despertar a percepção de diferenças culturais, religiosas, étnicas, sexuais e outras diversidades humanas. É importante que nesses momentos se enfatize naturalmente que não há superioridade ou inferioridade entre tais diversidades e que não há padrão único dominante. Ademais, para além da diversidade humana, as atividades lúdicas e sensoriais aqui referidas podem ser estendidas à natureza, afinal, a diversidade caracteriza o mundo.

Conforme destaca Cardoso (2009, p. 8), a partir de um trabalho contínuo e sistematizado sobre a percepção da diversidade e sobre a consciência da igualdade, é possível começar a construir na criança o valor “liberdade” e o respeito à dignidade de cada pessoa. Paulatinamente, a criança pode ir percebendo que todas as pessoas são diferentes e têm o direito de serem diferentes! Têm o direito de terem uma identidade própria e, portanto, têm o direito de serem respeitadas em sua individualidade. “Desta

forma, a primeira noção de liberdade, na educação infantil, pode germinar na percepção e respeito às diferenças entre as pessoas e entre os grupos”.

Cabe esclarecer, no entanto, que o valor liberdade não deve dissociar-se da consciência de igualdade, pois, devido à tendência dialética que possui a educação em direitos humanos, o valor liberdade não pode se restringir ao sentido liberal, ou seja, não pode significar a pura expressão do indivíduo. Isso porque o respeito à diversidade cultural não deve se estender àquelas diferenças decorrentes da opressão e desigualdade social. Para que o trabalho com o valor liberdade esteja de acordo com a educação em direitos humanos, deve existir a defesa de uma sociedade livre de estruturas sociais e econômicas geradoras das diversas formas de exclusão social. Nas palavras de Cardoso (2009, p. 7-8, grifo do autor):

Este é um dos momentos mais complexos na educação de valores, devido à polissemia dos valores liberdade e igualdade, no campo ideológico. De modo sintético, pode-se dizer que para o liberalismo, que vê a realidade unicamente do ponto-de-vista do indivíduo, *liberdade* é um direito natural e individual de expressão, autodeterminação e associação e *igualdade*, o acesso de todos aos direitos civis e políticos. Já na visão social dialética, *igualdade* e *liberdade* são valores processuais que se constroem coletivamente com a emancipação econômica, política e moral do ser humano. O que move o processo de libertação é a busca de superação das estruturas opressivas que causam as desigualdades e a miséria na vida social. Aqui o referencial dos direitos humanos é a igualdade social (valores sociais econômicos e culturais), enquanto no liberalismo, a liberdade individual (valores civis e políticos) é que fundamenta a ideia de todos os outros valores. Para a visão dialética os dois enfoques não são excludentes, porém vincula a realização plena dos direitos individuais à conquista dos direitos coletivos.

Tomando o devido cuidado conceitual, os(as) educadores(as), já na Educação Infantil, podem desenvolver com as crianças atividades lúdicas coletivas que chamem a atenção para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais. Dessa forma, a escola pode introduzir a criança na convivência social de respeito aos direitos humanos, por meio de seus dois principais fundamentos: liberdade e igualdade.

Entretanto, esses ideais iluministas somente poderão se realizar concretamente na educação se na convivência escolar houver espaço para o sentimento de *solidariedade*. É preciso que o sentimento de solidariedade, ternura e amizade seja cultivado e cada vez mais fortalecido no espaço escolar, tanto por meio das relações professor(a)-aluno(a), aluno(a)-demais funcionários(as), quanto por meio das relações aluno(a)-aluno(a).

A escola de Educação Infantil é espaço também onde podem ser iniciadas relações democráticas, experiências de cidadania ativa e de empoderamento de grupo.

Na esfera familiar a criança se depara com relações hierárquicas de poder e conhece a primeira noção de autoridade, que geralmente emana dos pais ou responsáveis pela criança. As transformações nas relações familiares ao longo do tempo em direção à estrutura mais democrática ocorrem por interferência de elementos oriundos da esfera pública. Por que não por interferência também da escola? A escola de Educação Infantil, bem como qualquer outra escola de outras etapas e níveis de ensino, possui uma infinidade de possibilidades de relações democráticas. Especificamente na Educação Infantil, a criança pode ser oportunizada a participar de decisões coletivas diariamente, quanto à rotina do dia, quanto à escolha de conteúdos a serem estudados quando se trata de um projeto, por exemplo, quanto a opinar e ajudar a resolver coletivamente situações de conflito, de desconforto, ou mesmo situações que visem a melhorias no ambiente escolar, enfim, o(a) educador(a), ao dar oportunidade de participação à criança, está favorecendo relações democráticas no âmbito escolar.

Candau et al. (2013), ao traçarem o perfil do educador(a) como agente sociocultural e político, caracterizaram a educação em direitos humanos como ação cultural, como pedagogia do empoderamento e como educação para a cidadania ativa.

Para os autores e as autoras, na educação enquanto ação cultural:

[...] se destaca a importância das relações entre os saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de *diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos sociais historicamente marginalizados*, negados ou subalternizados. (CANDAUI et al., 2013, p. 37, grifo nosso).

Reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos dos grupos historicamente subalternizados significa reconhecer o outro como ator social e sujeito de direito, além de representar um dever ético e político. Mais que isso:

[...] o reconhecimento da alteridade e da autonomia individual e coletiva são elementos importantes também para a construção da *cidadania*, com a possibilidade de assumir a história na mão e transformar a realidade social e política (CANDAUI et al., 2013, p. 37, grifo nosso).

A partir da prática pedagógica pautada na centralidade da cultura, o(a) educador(a) que age como agente sociocultural e político é chamado a desenvolver a “pedagogia do empoderamento”. Cabe aqui esclarecer tal conceito:

Entendemos o empoderamento como o processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e

que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social. [...] *Não é algo que possa ser feito a alguém por outra pessoa ou grupo.* Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras (CANDAU et al., 2013, p. 39, grifo nosso).

Ao lado da centralidade da cultura e da “pedagogia do empoderamento” está a formação de sujeitos de direitos, aquele sujeito capaz de exercer a cidadania ativa. A formação de sujeitos de direitos segundo os autores e as autoras implica em quatro movimentos: “[...] saber/conhecer os direitos, desenvolver uma autoestima positiva, promover a capacidade argumentativa e ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a)” (CANDAU et al., 2013, p. 41). Respectivamente, esses movimentos significam: conhecer a dimensão histórico-crítica da conquista de direitos, conhecer declarações e documentos; aceitar-se como é, assumir-se em sua individualidade e reconhecer-se como ator social, além de sujeito de direitos; desenvolver capacidade argumentativa para defender os próprios direitos e os direitos do outro; participar ativamente da política nacional e internacional e estar ciente de que tem poder nelas.

É importante lembrar que a educação em direitos humanos precisa ser gradativa, contínua, cotidiana, conforme ressaltam Aquino e Araújo, F. (2001, p. 11, grifo nosso):

A construção de relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças físicas, psíquicas, ideológicas, culturais e socioeconômicas de seus membros, [...] passa, necessariamente, pela incorporação, nas práticas *cotidianas*, de princípios e valores já conhecidos, mas nunca de fato consolidados por nenhuma cultura, como os que já foram consagrados em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Portanto, não se deve perder de vista que a Educação Infantil é apenas a porta de entrada de um trabalho com as dimensões da educação em direitos humanos, acima exploradas. A criança de 0 a 5 anos possui especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas, como a necessidade do brincar, por exemplo. Assim, as atividades desenvolvidas devem envolver a ludicidade e a linguagem utilizada precisa ser de fácil compreensão, de forma que se aproxime da realidade do mundo infantil. Dar voz às crianças; apresentar-lhes diferentes culturas; valorizar diferentes culturas (possibilitando, assim, o empoderamento); promover participação em decisões; apresentar em linguagem acessível os direitos da criança; desenvolver, desde cedo, a

capacidade argumentativa, são algumas das possibilidades de promover uma educação libertadora, ou seja, de promover a educação em direitos humanos na Educação Infantil.

Considerações finais

A Educação Infantil tem como função a formação cultural e social da criança de zero a cinco anos. Portanto, educar em direitos humanos visando à formação pautada na cidadania ativa e nos valores fundamentais, desde os primeiros anos escolares, além de ser uma ação fundamentada nas atuais políticas educacionais, também se caracteriza por ser um direito da criança.

Como indica Benevides (1996, p. 4, grifo do autor), para a construção de uma sociedade democrática, se faz necessária uma educação que atue:

[...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum*.

Se o alcance da concretização de uma cultura dos direitos humanos não depende exclusivamente da educação, certamente não acontecerá sem ela. Nesse caso, dar início a esse processo nos primeiros anos escolares é, não só uma escolha, mas também uma responsabilidade social.

Referências

ARAÚJO, C. M. de. **Formando sujeitos:** as alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ARAÚJO, F.; AQUINO, J. **Direitos humanos na sala de aula:** a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BENEVIDES, M. V. **Educação para a democracia.** Versão resumida de Conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996. Disponível em: <http://hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm>. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRABO, T. S. A. M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: _____. **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009. P. 259-272.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. 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, 2003.

_____. 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, 2006.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. 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, 2013.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construindo democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 113-140.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008. p.73-92.

_____. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, C. M. Educação infantil em direitos humanos. **Observatório de Direitos Humanos**, 2009. Disponível em:
<<http://unesp.br/portal#!/observatorio.ses/biblioteca/artigos-edh/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 83-105.

_____. et. al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 186-205.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-105.

GENEVOIS, M. P. **Educação e direitos humanos**. 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/inedex.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

HUNT, L. **A invenção dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971/2000)**. 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NADER, A. A. G. O Estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: ZENAIDE, M. N. T. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 413-428.

OLIVEIRA, R. M. R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Y.; RODRIGUES, T. H. (Org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

ORIANI, V. P. **Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas**. 2010, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.;

SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

_____. Movimento de educadores/as em direitos humanos na educação básica. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas.** Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008. p. 93-107.

_____. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina.** Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: ZENAIDE, M. N. T. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.