

## ENCONTROS ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CULTIVANDO CAMINHOS PARA UMA VIVÊNCIA HUMANIZADORA

### *ENCOUNTERS BETWEEN ART EDUCATION AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: CULTIVATING PATHS FOR A HUMANIZING EXPERIENCE*

Caren Ruotti<sup>1</sup>

Inessa Silva<sup>2</sup>

Helena Cacciaccaro Tabarino<sup>3</sup>

#### RESUMO

O artigo propõe um diálogo sobre o potencial das linguagens artísticas para uma educação em direitos humanos, especialmente no contexto escolar. Tal objetivo provém da importância da consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, do papel central da educação nesse processo e da necessidade de superar a desvalorização que muitas vezes recai sobre as linguagens das artes na formação integral dos estudantes. Trata-se de um artigo teórico-metodológico que discorre inicialmente sobre as perspectivas que adotamos em relação aos direitos humanos e as configurações sociais e históricas que marcam seus avanços e retrocessos no país. Em seguida, dialoga sobre os princípios e caminhos que fundamentam uma educação em direitos humanos e sobre as potencialidades da arte na construção desta educação. Assume-se, de tal modo, que as distintas linguagens artísticas, enquanto práticas metodológicas participativas, são essenciais para fomentar a formação e o protagonismo dos estudantes enquanto sujeitos de direitos, propiciando vivências e práticas de transformação de si e de seus contextos.

**Palavras-chave:** Educação; Direitos humanos; Metodologias participativas; Linguagens artísticas.

#### ABSTRACT

*This paper proposes a dialogue about artistic languages' potential for Human Rights Education, especially in the school context. This purpose comes from the importance of consolidating a culture of respect for human rights and the central role of education in this process, as well as from the necessity to overcome the devaluation that often affects different art forms in the students' whole development. This is a theoretical-methodological paper that initially discusses the perspectives we are adopting concerning human rights and the social and historical setting that marks the advances and retrogressions concerning human rights in Brazil. Subsequently, the paper discusses Human Rights Education's fundamental principles and paths, as well as the potentialities of art for*

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). e-mail: cauruotti@usp.br

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). e-mail: silvainessa.oli@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada de Licenciatura em Pedagogia na USP. e-mail: helena.ctabarino@usp.br

*building such education. It is considered that the different art forms, as participatory methodological practices, are essential for promoting students' development and protagonism as social actors in the realization of rights, contributing to experiences and practices of transformation of themselves and their contexts.*

*Keywords: Education; Human rights; Participatory methodologies; Art forms.*

## 1. INTRODUÇÃO

As violações de direitos humanos no Brasil são históricas, a começar por aquelas instituídas pelo longo processo de colonização ocidental e escravismo, passando por aquelas fortemente perpetradas durante o período da ditadura militar (SILVA; TAVARES, 2011), todas com legados e reproduções nos dias atuais, ainda que com novas roupagens<sup>4</sup>. A colonização aqui, em semelhança aos nossos vizinhos latino-americanos, foi pautada na “premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (KRENAK, 2019, p.11). Esse pensamento ocidental, como afirmam Santos e Martins (2019), separa o mundo em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Essa divisão abissal faz com que apenas uma humanidade seja plenamente reconhecida em sua totalidade, ao passo que, no “outro lado da linha” prevaleça a existência de seres humanos categorizados como “sub-humanos”.

179

A própria concepção de direitos humanos convencional, hegemônica, de matriz moderna ocidental, nasce ancorada nesse pensamento abissal, implodindo sua pretensão de universalidade (SANTOS; MARTINS, 2019). Desse modo, estabelecem-se hierarquias, tendo como parâmetro de classificação sobretudo as diferenças culturais e étnicas. É então negada na prática a ideia de que todos têm o mesmo direito à vida, à dignidade e à existência.

Tal configuração torna premente uma política progressista e emancipatória de direitos humanos, a qual pressupõe a adoção de uma postura crítica à matriz ocidental de direitos humanos (limitada em suas possibilidades de emancipação) e sua resignificação à luz das epistemologias do Sul (SANTOS; MARTINS, 2019). Ou seja, sua redefinição a partir do diálogo com os saberes dos diversos povos do sul global e suas distintas concepções de

---

<sup>4</sup> Como a situação de Madalena Giogiano, que viveu por 38 anos em condições análogas à escravidão. Para saber mais: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-01-14/madalena-escrava-desde-os-oito-anos-expoe-caso-extremo-de-racismo-no-brasil-do-seculo-xxi.html>. Acesso em 13 de abril de 2021.

dignidade humana. Além do reconhecimento de suas resistências contra as desigualdades e injustiças, visibilizando as diversas violações de direitos que os afetam. Para que, através desse diálogo intercultural (SANTOS, 1997), seja possível traçar novos horizontes e compreensões sobre humanidades e dignidade humana, em que as exclusões abissais sejam eliminadas e todas as existências reconhecidas como tais:

A prioridade dada pelas epistemologias do Sul às exclusões abissais e às lutas que se lhes opõem deve-se ao facto de o epistemicídio causado pelas ciências modernas eurocêntricas ser muito mais devastador do outro lado da linha abissal. Deve-se ainda ao facto de que nas epistemologias do Norte - mesmo no seio das perspectivas críticas animadas por ideais emancipatórios, como aquelas que frequentemente se articulam com os direitos convencionais - se desconhece o vasto universo de extermínios, saberes e lutas que foi colocado no outro lado da linha (SANTOS; MARTINS, 2019, p 23).

Evidencia-se, assim, que os direitos humanos se constituíram e se constituem como um campo em disputa, que podem ser mais ou menos inclusivos, considerando ou não algumas pautas e reivindicações (incluindo ou não distintos sujeitos), assim como, levando em conta ou não as pluralidades culturais, formas de existências e concepções de mundos. Ademais, constituem-se em uma conquista histórica que se dá no cotidiano, em constante movimento (CANDAU *et al.*, 1995; SACAVINO, 2008), podendo ter avanços e recuos, a depender dos sujeitos históricos e das configurações de poder existentes em distintos momentos e conformações sociais.

No Brasil não é diferente, sendo que os direitos instituídos, embora nem sempre respeitados, igualmente são resultantes de lutas e resistências, protagonizadas inclusive pelas populações negras e indígenas, vítimas da violência da colonização, assim como por outros grupos e mobilizações que representaram e representam distintas pautas e reivindicações. Em sua história recente, os ganhos mais expressivos advêm do processo de redemocratização e consequentes reconfigurações legais. Nesta perspectiva, ganha proeminência a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988, como resultado de ampla mobilização social e política, com representantes de distintos grupos da sociedade civil, a qual é fortemente marcada por valores democráticos e tem por princípios fundamentais a noção de dignidade humana e a prevalência dos direitos humanos (BRASIL, 1988). Como destaca Adorno (2010), esse momento assinala a assunção da garantia dos direitos humanos como política de Estado no país.

Ainda no âmbito legal, também são emblemáticos os Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs), os quais têm por objetivo criar um diagnóstico da situação dos direitos humanos no país, firmando um compromisso do Estado com o desenvolvimento de políticas públicas, em âmbito nacional. Ao mesmo tempo em que estabelecem parâmetros para a promoção destes direitos, por meio da proposta de objetivos estratégicos e/ou ações governamentais (dentro de suas diretrizes norteadoras) e indicação de responsabilidades institucionais para sua concretização. Nesse sentido, é importante pontuar que as elaborações dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (I, II, III) seguem uma linha de continuidade, aprimoramento e inovações (ADORNO, 2010) e carregam, em si, as trajetórias e a complexificação, ao longo dos anos, acerca dos debates relacionados aos direitos humanos, contextualizados em suas distintas realidades.

Dessa forma, o PNDH-1, lançado em 1996, é bastante marcado pela Conferência de Viena, realizada em anos anteriores, na qual se recomendou aos países presentes, incluindo o Brasil, que elaborassem programas nacionais de direitos humanos como forma de garantia e responsabilização do Estado na proteção e promoção dos direitos humanos. Aqui, é importante contextualizar que o país vivenciava uma recente saída do período de ditadura militar, o que faz com o que uma das características marcantes do PNDH-1 seja a proteção dos direitos civis e políticos, bem como a garantia da liberdade de expressão de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras. Já o PNDH-2, lançado seis anos depois, busca abarcar os direitos humanos para além dos direitos civis e políticos, os inserindo numa rede maior que compreende também os direitos econômicos, sociais e culturais. Isso se dá pela necessidade de compreender os dilemas do país, referentes às profundas desigualdades sociais e econômicas, criando demandas por políticas de acesso à educação, moradia, trabalho, assistência social, saneamento básico, lazer e cultura.

Por fim, com significativos aperfeiçoamentos e aprofundando as experiências intensificadas no PNDH-1 e PNDH-2, o terceiro e último PNDH-3 é lançado em 2009. Dentre os inúmeros avanços, vale destacar que, pela primeira vez, a educação e a cultura em direitos humanos são postas como eixos prioritários do documento, em diálogo direto com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão final data de 2006. Ambos

os documentos salientam a necessidade de mudanças curriculares para abranger os direitos humanos de forma transversal e permanente na educação, objetivando o desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos, que tenha como princípio a emancipação, a autonomia, a liberdade, a equidade e a diversidade dos sujeitos, aproximando-os da luta democrática e da justiça social.

O PNEDH estabelece, especificamente, concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação para a promoção e implementação de uma educação em direitos humanos (EDH) no país, tanto na educação básica como nos âmbitos da educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e mídias. Já em 2012, em consonância com essa política, são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), com o intuito de contemplar caminhos metodológicos para uma EDH, reconhecendo-a enquanto um dos eixos fundamentais para a garantia do direito mais amplo à educação.

Ainda referente aos marcos legais associados à luta por direitos humanos no Brasil, são emblemáticas as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico nacional. Ambas fruto de décadas de mobilizações políticas dos movimentos negros e indígenas. Aprovada em 9 de janeiro de 2003, a lei nº 10.639/03 modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a presença da temática de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica. Em 10 de março de 2008 essa lei é alterada pela lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos. Como explicita Oliveira (2018), essas alterações não apenas expuseram uma necessidade de se repensar a formação básica nacional (e as matrizes culturais de conhecimentos valorizadas e legitimadas), como também trouxeram debates e diálogos acerca do que se considera “cultura e história afro-brasileira e indígena” e de como propor práticas pedagógicas apropriadas para o ensino de tais temáticas.

Entretanto, apesar de todos os documentos citados e dos ganhos que representam, ainda são inúmeros os desrespeitos e violações de direitos humanos no país, inclusive perpetrados por agentes estatais (os quais deveriam ser garantidores de direitos), ancorados no enorme abismo

social que atravessa nossa sociedade e no enraizamento de uma cultura autoritária e violenta, impactando nas práticas sociais e institucionais, inclusive escolares.

Nesse sentido, é extremamente preocupante o atual acirramento de pautas neoconservadoras e de visões obscurantistas no país, que em nome de valores “moralizadores” e de uma pretensa qualidade de ensino, advogam por disciplina, supressão de pluralidades identitárias, cerceamento da liberdade pedagógica e da gestão democrática (NACIF e SILVA FILHO, 2019). De forma concreta, essas pautas têm se traduzido, por exemplo, na propagação de escolas cívico-militares pelo território nacional, com status de política nacional a partir do decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), promovendo a interferência direta da segurança pública na educação (MARTINS, 2019; MENDONÇA, 2019). Soma-se a esta realidade, uma configuração social global fortemente ancorada em uma política neoliberal, que ataca a destinação de recursos públicos para garantias de direitos e favorece o desmonte das políticas sociais (MORAES, R., 2002), assim como faz o elogio a um sistema meritocrático e excludente de ensino. Tal desmonte marcou a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fundamental para uma política inclusiva e de educação em direitos humanos (NACIF, SILVA FILHO, 2019; SOUZA, 2019). Lógica que entra em conflito, portanto, com uma perspectiva educativa de formação integral dos sujeitos, contextualizada e plural, constituída na autonomia e para a autonomia e transformação social (FREIRE, 1996).

De tal modo, a depender do que está a serviço, a educação pode ser usada como ferramenta de manutenção de um projeto autoritário de Estado, promovendo a submissão, o silenciamento dos indivíduos e reproduzindo desigualdades. Assim, permanece como desafio a consolidação de uma cultura de direitos humanos que possa se refletir em mudanças expressivas em nossa sociedade. Para tanto, urge que os direitos saiam de um plano unicamente jurídico e sejam “internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p.60). Diante disso, reforça-se a relevância de uma educação em direitos humanos, inclusive em meio escolar, possibilitando o aprendizado e a vivência de direitos, fundamentais para a conformação de valores condizentes

com os direitos humanos e com uma sociedade democrática, tendo por base nossas próprias raízes históricas e culturais como ferramenta de enfrentamento às diferentes formas de autoritarismo e violências (CANDAU *et al.*, 1995; SACAVINO, 2008).

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe um diálogo sobre os princípios gerais e as bases metodológicas que fundamentam uma educação em direitos humanos, afirmando a importância que a arte representa nesse processo. Objetiva-se, de tal modo, ressaltar o potencial das distintas linguagens artísticas em propiciar experiências sensíveis, contextualizadas, interativas, significativas e transformadoras, essenciais para uma educação e sociedade democráticas e humanizadoras.

## 2. FUNDAMENTOS E CAMINHOS EDUCATIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p. 88).

184

Um dos preceitos fundamentais de uma EDH consiste na promoção da dignidade humana (BENEVIDES, 2000; BRASIL, 2013; CANDAU *et al.*, 1995). Como aponta Benevides (2000), os direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para uma vida com dignidade para todos, independentemente de sua faixa-etária, condição social, origem étnico-racial, religião, gênero, orientação sexual, entre outros. No interior de uma proposta educativa, esse preceito exige, conforme Candau *et al.* (1995), que não figure como um princípio abstrato e sim como um compromisso cotidiano em nossos objetivos e ações, a fim de que não se aceite as reproduções de desigualdades, discriminações e violências e se possa construir relações e estruturas sociais mais humanizadoras.

Nessa perspectiva, uma educação em direitos humanos é potencialmente transformadora, uma vez que pretende auxiliar na formação de sujeitos preparados para refletir, dialogar e entender os desafios que perpassam suas trajetórias e cotidiano; responsáveis pelo meio social e ambiental no qual vivem; e capazes de atuarem como protagonistas das mudanças

(BRASIL, 2013). Exige, de tal modo, uma educação que propicie a participação ativa dos sujeitos, no sentido de construção de uma cidadania democrática (BENEVIDES, 2000). Portanto, não qualquer cidadania, mas uma cidadania plenamente pautada no respeito aos direitos humanos, prezando para a formação de sujeitos de direitos, isto é, sujeitos participativos, cientes de seus direitos (e dos mecanismos para sua defesa), assim como conscientes de suas responsabilidades diante dos desafios societários e fortalecidos na sua capacidade de agir coletivamente (CANDAU *et al.*, 1995).

Como sintetizado nas DNEDH, uma educação em direitos humanos visa propiciar uma formação ética, crítica e política, relacionando a possibilidade de transformação social às condições educacionais de autonomia e empoderamento dos sujeitos, bem como à conformação de valores. Tal empoderamento engloba uma dimensão pessoal, relacionada à autoestima, criatividade e confiança nas próprias possibilidades, bem como uma dimensão social, pertinente aos potenciais de afirmação, articulação e participação dos grupos, historicamente marginalizados, excluídos ou silenciados socialmente (CANDAU, SACAVINO, 2013).

185

A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade (BRASIL, 2013, p.12-13).

Embora tal educação possa e precise estar presente em instituições formais e informais, como bem estabelece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), a escola perfaz um lugar privilegiado para o seu desenvolvimento, em todos os níveis de ensino. Inicialmente por ser umas das instituições basilares para a realização do próprio direito à educação, como obrigação do Estado em sua oferta pública e gratuita, devendo englobar a garantia de acesso e permanência, bem como de um ensino de qualidade e inclusivo, que permita o desenvolvimento integral de todos, em seus aspectos cognitivo, físico, emocional e social.

Além disso, a escola se constitui como uma instituição central no processo de socialização contemporâneo das novas gerações, sendo “local de estruturação de concepções

de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores” (BRASIL, 2007, p. 31). Essa centralidade denota a sua importância, inclusive no que se refere a que sujeitos pretende formar e para qual projeto de sociedade. Como defendido aqui, a escola tem uma ampla responsabilidade quanto à busca de uma sociedade mais democrática e igualitária. Nessa perspectiva, adquire destaque para impulsionar mudanças sociais, sendo os fundamentos dos direitos humanos essenciais nesse processo.

A construção dessa proposta de educação em direitos humanos exige uma revisão das concepções, estruturas e práticas escolares, ainda muito pautadas em modelos tradicionais e repressivos. A escola que deveria exercer um papel de humanização, por meio da construção de conhecimentos e valores voltados para o exercício da cidadania, acaba, muitas vezes, reproduzindo desigualdades e reforçando preconceitos (CANDAU *et al.*, 1995). Por isso, não basta que se desenvolvam conteúdos de direitos humanos de forma isolada, é necessário repensarmos, enquanto educadores, cotidianamente o modelo de escola que estamos ajudando a construir e quais suas consequências na formação das novas gerações e da sociedade que desejamos.

186

Nesse ponto, assume-se a importância das contribuições de Paulo Freire para a conformação de uma EDH, para o qual a educação deve ser entendida como uma possibilidade de mudança social, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico dos sujeitos. Dessa forma, a realidade se apresenta não como algo determinante, impossível de ser transformada, mas como um terreno de múltiplas possibilidades. Assim, numa relação dialógica, educando e educador assumem uma responsabilidade ética que permite *estar com* o mundo ao invés de *estar no* mundo, num estado permanente de procura, de aprender ao invés de se adaptar, de construir, reconstruir e intervir na realidade, sendo sujeitos de sua própria história.

Nesse processo, os estudantes tornam-se sujeitos ativos do conhecimento e a sala de aula uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2013). Ou seja, a figura de autoridade do professor, enquanto pretensão detentor de conhecimento, ausenta-se e o conhecimento se torna responsabilidade compartilhada com todos ali presentes. Pode-se então falar, nas palavras de

bell hooks (2013), em uma educação como “prática de liberdade”, na qual os estudantes se veem responsáveis por suas escolhas e participantes ativos do processo de aprendizagem.

Para tanto, o educador deve estar atento e sensível à realidade em que seus educandos estão inseridos, de forma que o conhecimento pragmático elaborado em sala de aula dialogue com a experiência da vida que acontece fora dos muros da escola. Disso se compreende outra dimensão fundamental de uma EDH, ou seja, a necessidade de ter como referência o cotidiano dos alunos, suas inserções e pertencimentos sociais e culturais, e suas histórias de vida (BRASIL, 2013; CANDAU *et al.*, 1995), a fim de propiciar uma educação contextualizada. Conforme as Diretrizes Nacionais: “a educação em direitos humanos, na educação básica, deve ter o cotidiano como referência para ser analisado, compreendido e modificado” (BRASIL, 2013, p. 47). É no cotidiano que nossas vidas se constroem a nível pessoal e coletivo, bem como é nesse nível que se concentra, primeiramente, a potência para a transformação social (CANDAU *et al.*, 1995).

Observar e entender esse cotidiano propicia, de tal modo, valorizar a vivência dos estudantes e identificar as violações que os atingem diretamente (seja na escola ou fora dela), permitindo um questionamento sobre suas causas e favorecendo a articulação coletiva para sua superação. Muitas vezes as escolas têm dificuldades em relacionar sua prática com o contexto dos estudantes, não estruturando a aprendizagem em conexão com as questões que envolvem o dia a dia dos estudantes, fazendo com que escola e vida pareçam mundos que se ignoram (CANDAU *et al.*, 1995). Para Paulo Freire (1996), só é possível uma escola realmente engajada, capaz de assumir ética e politicamente sua contribuição para mudança social, caso as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, de suas famílias e seus vizinhos sejam consideradas.

Depreende-se, de tal forma, a necessidade de favorecer a valorização igualitária das diferentes culturas às quais os estudantes pertencem, o que significa possibilitar a presença das histórias que as atravessam e seus saberes, sem hierarquização. De tal modo, a promoção do diálogo intercultural (SANTOS, 1997) ou de uma educação intercultural sobressai igualmente como um dos pilares para a conformação de uma EDH, garantindo espaços para que os distintos grupos culturais estejam representados e ocupem lugares de participação ativa no ambiente escolar. Destarte, é importante pontuar que a igualdade aqui colocada parte do princípio que

todos devem ser respeitados e reconhecidos em suas diferenças, rompendo com lógicas padronizadoras que buscam homogeneizar os sujeitos. Na escola, isso se dá, por exemplo, quando há a universalização dos conhecimentos, práticas e valores produzidos no ocidente, em contraposição à marginalização e anulação dos conhecimentos tidos como os “outros”, ou seja, todo o restante que se mantém subordinado em prol da manutenção dos valores dominantes.

Essa abertura intercultural permite outros olhares, concepções e práticas educativas, como bem nos apresenta Allan da Rosa (2013), por meio da proposta que define como “pedagoginga”. Esta é uma prática político-pedagógica de confrontação e estímulo à autonomia e à coletividade, ancorada nas matrizes africanas, que “pensa a educação como uma roda de capoeira... e, como um jogo, só faz sentido quando executada na relação com a(s) outra(s) pessoa(s) envolvidas” (ROSA, 2013, p. 13). Proposta que foi desenvolvida em cursos independentes nas periferias de São Paulo, com o objetivo de implementar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, garantidos pela lei 10.639/03 e que, contemplou, dentre outros, os saberes contidos na apreciação artística de tecidos africanos, as sensações presentes na feitura de chá de ervas e os movimentos do corpo ao adentrar em um jogo de capoeira. Assim, como indica Candau (2012), como educadores estamos sendo desafiados a desestabilizar a pretensa universalidade que, através do caráter monocultural e etnocêntrico, impregna os parâmetros curriculares. Assim como, desnaturalizar os preconceitos e discriminações presentes em nossas relações interpessoais e educacionais.

Pelo que foi exposto, a conformação de uma educação em direitos humanos não se realiza simplesmente pela sua inserção como uma disciplina ou conteúdo didático, uma vez que pressupõe alterações de “mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 64). Dessa maneira, exige ações transversais que insiram os direitos humanos enquanto vivência no cotidiano escolar (BRASIL, 2007; CANDAU *et al.* 1995), o que implica repensar os âmbitos da gestão escolar, do projeto político-pedagógico, do currículo e das interações cotidianas (BRASIL, 2013). De tal forma, é preciso exercitar os direitos humanos no cotidiano escolar, criando um ambiente participativo, de respeito ao outro, permitindo a aprendizagem por meio da própria experiência. Como indica

Teixeira (2005), a participação dos educandos na tomada de decisões escolares, por exemplo, tem uma importante função pedagógica, sendo essencial para a atuação cidadã dos sujeitos em outras esferas sociais. Assim, uma EDH é essencial para a construção de uma cidadania ativa e democrática (BENEVIDES, 2000), o que pressupõe “o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência dos mesmos” (SILVA, TAVARES, 2011, p. 15). E, como será explicitado a seguir, a arte, em suas distintas linguagens, tem muito a proporcionar nessa perspectiva.

### **3. FORTALECENDO PONTES: A EXPERIÊNCIA PELA ARTE E A VIVÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS**

Como delineado, ao apoiarmos uma educação em direitos humanos, estamos defendendo um tipo de educação específica, voltada para a construção de sujeitos de direitos e para um projeto de sociedade democraticamente participativa. Para tanto, como referendado pelos documentos oficiais (BRASIL, 2007; 2013), bem como apontado por produções essenciais nesse campo (CANDAU *et al*, 1995; CANDAU, SACAVINO, 2013), mais do que aprender o que são direitos humanos, é necessário vivenciá-los nas práticas cotidianas. Isso porque, trata-se fundamentalmente de uma educação voltada para a construção de valores, atitudes e comportamentos específicos, ou, em outras palavras, de uma educação voltada para a construção de uma cultura em direitos humanos. Essa construção envolve um diálogo com distintos valores presentes nas sociedades e diferentes culturas, uma superação de muitos preconceitos e discriminações arraigados socialmente, bem como produzidos e reproduzidos no contexto escolar. De tal modo, a construção dessa cultura e, conseqüentemente, a desconstrução de formas violentas e discriminatórias de relações e superação de violações de direitos, não é algo simples, uma vez que envolve relações hierárquicas de poder, concepções diversas sobre si e sobre o outro, emoções e sentimentos distintos.

Assim, como apontam Candau e Sacavino (2013), não são quaisquer práticas metodológicas condizentes com tal finalidade, sendo fundamental a adoção de estratégias contextualizadas, participativas, dialógicas, que propiciem o encontro com o outro, o estar com

o outro, capazes de fortalecer uma educação baseada na autonomia, no respeito, na solidariedade, na cooperação, no fortalecimento dos vínculos, no afeto, assim como no empoderamento dos sujeitos na luta por transformar as condições de vida coletiva (HOOKS, 2013; BRASIL, 2013; CANDAU *et al.*, 1995; FREIRE, 1996). Ou seja, são necessárias práticas educativas que ensejem um aprendizado a partir das experiências dos educandos, interligadas às suas histórias de vida e aos seus contextos sociais e culturais. Ademais, devem ser propiciados momentos de interação, durante os quais os participantes sejam estimulados a refletirem e dialogarem sobre as formas de garantir direitos e superar violações. Isso significa dizer que é pela vivência que os valores condizentes com os direitos humanos e as formas de participação democráticas são aprendidos, bem como o protagonismo dos sujeitos na mobilização por direitos. Nessa lógica, a arte, com sua potência de propiciar experiências contextualizadas e significativas, envolvendo os sujeitos em sua integralidade, adquire caráter essencial.

Em linhas gerais, a arte é uma manifestação intrínseca à constituição histórica da humanidade, podendo ser entendida enquanto maneira de simbolização e significação do mundo e da nossa existência (em seu caráter individual e cultural). De tal modo, permeia distintas ocasiões de nossa vivência, como momentos ritualísticos, de celebração, de contestação, entre outros. Muitas vezes utilizada na legitimação de relações hierárquicas de poder, inclusive na forma de representações massificadas de entretenimento, mas igualmente insurgente como crítica e resistência social, cultural e política. Essa permanência temporal ressalta a importância da arte para a constituição de quem somos (individual e culturalmente) e, por conseguinte, para os processos de aprendizagem e conhecimento implicados nesta constituição.

Contudo, como indica John Dewey (2010), tendo como referência a sociedade ocidental, a arte foi sendo concebida como apartada da experiência cotidiana, por influência das condições modernas de produção capitalista, que aliena dos indivíduos os produtos por eles produzidos, assim como afasta as obras de arte da esfera cotidiana de sua criação, enfatizando uma concepção museológica da arte, como algo essencialmente contemplativo. Esse processo legitima certas produções ou obras, concedendo-lhes estatuto de “arte”, ao mesmo tempo que

desqualifica outras (COLI, 1995). Ademais, privilegia uma concepção de pensamento ou de razão desvinculada do corpo e da experiência dos sujeitos.

De outra forma, quando o olhar se volta para as culturas dos povos originários, por exemplo, pode-se observar a permanência dessa vinculação, isto é, de uma concepção de arte relacionada à vida. Conforme Portes (2015), que realizou pesquisa etnográfica entre os borum/Krenak, a criação artística permanece fortemente ligada à ação social, conectada a uma forma de “ser” e “estar” no mundo: “o meu contato com os borum/Krenak, [...] permitiu-me verificar, [...] ações que evidenciavam o vínculo entre a arte, a cultura, a identidade, o espaço que habitam – geográfico/material – e o que vivenciam – simbólico- -cultural/espiritual” (PORTES, 2015, p. 90).

Tais considerações evidenciam a necessidade de contextualizar as concepções referentes à arte, situando-as histórica e culturalmente, inclusive quando pensamos nas formas como ela adentra as instituições escolares. No âmbito educativo atual, a desconexão indicada por Dewey entre a arte e a experiência cotidiana pode ser amplamente verificada, acarretando tanto ações pedagógicas dissociadas do contexto dos sujeitos como uma desvalorização da arte no interior das escolas, entendida, muitas vezes, como conhecimento de menor valor ou de caráter acessório. Como explicam Kanashiro e Marques (2018), o modelo de educação ocidental se baseou em teorias científicas para firmar seu desenvolvimento como área do conhecimento independente. Nessa perspectiva, a ciência se torna essencial e a arte passa a ser vista como dispensável, pois se preza por práticas educacionais com resultados racionalizados, calculáveis, funcionais e produtivos.

Entretanto, defende-se, a partir das reflexões aqui expostas, a relevância da arte para os processos de aprendizagem e formação integral dos sujeitos e para uma vivência em direitos humanos. Como sustenta Herbert Read (2001), a arte pode ser entendida como um elemento transversal no processo educativo, ao estimular a imaginação, a criação, o pensamento e a experiência, favorecendo um aprendizado realmente significativo. É preciso superar, portanto, as concepções que inserem a arte em um campo simplesmente ornamental ou desvinculado da prática cotidiana e recuperar sua continuidade com “os processos normais do viver” (DEWEY, 2010, p. 70).

Para Dewey, é de extrema relevância uma educação que preze pela experiência, entendida como um processo integral que envolve aspectos práticos, intelectuais e emocionais. Conforme o autor, uma educação pela experiência permite que os aprendizados tenham caráter realmente significativo para os sujeitos e não simplesmente se constituam em ações automáticas, irrefletidas, sem fins definidos (DEWEY, 2010, p.138). Segundo Ana Mae Barbosa (2019), é preciso provocar a experiência, já que é por meio dela que o aprendizado se concretiza, sendo a arte um dos caminhos essenciais para a abertura dos processos mentais que levam a este aprendizado.

Como explicita Jorge Larrosa Bondía (2002), vivenciamos na atualidade um desmantelamento da experiência, sobretudo devido ao excesso de informação, aos estímulos fugazes e instantâneos, à falta de tempo. Desmantelamento que constantemente se reproduz nas instituições escolares. Assim, apesar de muitas coisas passarem no dia a dia, muito pouco nos acontece, muito pouco nos atravessa e nos toca (BONDÍA, 2002). A arte pode proporcionar a quebra dessa dinâmica, ao reverter o automatismo da ação e propiciar tempo para a escuta, para olhar verdadeiramente o outro, para sentir, para se emocionar, para identificar e expressar ideias e sentimentos, para cultivar a arte dos encontros (BONDÍA, 2002), aspectos fundamentais para uma educação em direitos humanos, que se pretende humanizadora e transformadora e contrária a práticas massificadas e reificantes (MORAES, 2007).

A arte favorece os sentimentos, as emoções, uma vez que suas diferentes manifestações nos tocam de alguma forma, mesmo que de maneira diferenciada de pessoa para pessoa. E são nos momentos de forte emoção que algo realmente nos acontece, que as vivências podem fazer sentido e as transformações internas e externas podem ocorrer. Especialmente quando estamos falando em educar em valores, criar comprometimento e engajamento para mudanças, a experiência emocional é imprescindível, a fim de quebrar preconceitos e permitir uma abertura para o outro e para a compreensão de nós mesmos (INSTITUTO AURORA, s/d).

De tal modo, a arte pode estimular a empatia, o ato de se identificar com o outro, provocando mudanças nos próprios sujeitos. Brolezzi (2014), ao analisar o conceito de empatia em Vygotsky, indica que a arte permite uma ampliação da realidade, uma saída do sujeito de si em direção ao social, desestabilizando convicções e abrindo para a possibilidade de

compreensão de outras formas de existência e de relações: “a empatia seria, então, uma forma de se ampliar o universo pessoal, por meio da arte, fenômeno a partir do qual o homem pode completar sua vida incorporando experiências alheias” (BROLEZZI, 2014, p.159). Assim, embora não possamos sentir o que o outro sente, podemos imaginar o que alguém em uma determinada situação pensa ou sente por meio das distintas expressões artísticas (PALMA, 2019, p.11), estimulando processos de reconhecimento identitário e social; expressão de estados emocionais, memórias e sensações e fortalecimento de vínculos afetivos.

Nessa tarefa de provocar a experiência e cultivar uma vivência em direitos humanos, as contribuições específicas da arte contemporânea, como movimento artístico que surge na segunda metade do século XX e permanece até os dias atuais (com suas mutações e desdobramentos), são inspiradoras e de extrema importância. Isso porque quebram com uma visão distanciada da arte e proporcionam uma ressignificação contextualizada a partir da representatividade de várias pautas sociais, políticas e de reconhecimento identitário (individual e cultural), bem como a ressignificação da arte junto aos processos educativos. Pode-se falar em uma “virada educativa” por meio da arte contemporânea (KANASHIRO, MARQUES, 2018), afirmando a centralidade da arte nos processos educativos (contra uma visão que a concebe como acessória ou subordinada a outras áreas do conhecimento) e, consequentemente, nos processos de transformação individual e social. Mais especificamente é um movimento que proporciona, segundo Rangel et al. (2013):

a) a valorização dos processos criativos, reflexivos e de crítica social (e não só a valorização da obra de arte, enquanto produto final);

b) a interação dos sujeitos com as obras de arte e as interações entre os próprios sujeitos, favorecendo as condições de diálogo, intersubjetividade e empatia. De tal modo, “trata-se do deslocamento de uma ideia de fazer para o outro através da investigação de um fazer com o outro, no e pelo engendramento de processos relacionais, dialógicos e comunicativos que privilegiam a própria produção de conhecimento” (KANASHIRO, MARQUES, 2018, p.16);

c) a reaproximação entre arte e vida, ampliando o que é reconhecido como arte e seus espaços de produção e fruição (para além dos muros dos museus e galerias e dos processos de legitimação consagrados), bem como os sujeitos produtores de arte. Assim, no desenvolvimento

dessa arte o espaço público se conforma como espaço vital e todos, conforme o artista alemão Joseph Beuys, podem ser considerados artistas;

d) a retirada dos sujeitos do individualismo, da indiferença que perpassa nossa experiência, e a promoção de um olhar para o outro, um olhar para o coletivo. Por isso, a importância da apropriação do espaço público pela arte (versus o espaço privado), lançando luz para aquilo que é de interesse de todos, aquilo que nos é comum;

e) o entrelaçamento entre arte, educação e política, na perspectiva de uma transformação social por meio da ação coletiva. Tal processo artístico procura, de tal modo, transpor as barreiras entre arte e vida; arte e educação; arte, política e educação (propondo uma relação dialógica e não hierarquizada), evidenciando a vocação educativa da arte, o poder de resistência pela arte e a participação coletiva no moldar das nossas próprias vidas por meio da arte.

De tal modo, essa virada educativa pode contribuir para uma educação em direitos humanos, ao superar formas tradicionais de ensino que separam a arte da vida e que colocam em oposição pensamento e emoções, assim como mente e corpo (HOOKS, 2013; DEWEY, 2010). Nesse horizonte, encoraja processos de rupturas com paradigmas que buscam instituir separações dualistas tão presentes no universo escolar.

#### **4. AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS POTENCIALIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Como explicita Moraes, a presença da arte na escola “[...] mantém aberta as janelas do possível e do improvável” (MORAES, S., 2002, p. 13), ao propiciar condições de entendimento do ser humano e do mundo e criar possibilidades de transformação ética, política e social. De maneira consonante, como salienta Dewey (2010), a arte, por sua capacidade imaginativa possibilita a crítica às condições reais de existência e o vislumbre de novas possibilidades de relações humanas. Conforme suas palavras, “a arte tem sido o meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados” (DEWEY, 2010, p.583), sendo fonte de abertura para o reconhecimento de que as condições vigentes podem ser transformadas, o que se relaciona diretamente com os propósitos

de uma EDH que se pretende emancipatória e intercultural. Neste sentido, a arte também pode favorecer a abertura e o diálogo para a compreensão de distintas culturas, mantendo as janelas abertas para o aprendizado junto a outros modos de vida, valores, resistências e formas de entendimento da dignidade humana.

Contudo, para que este potencial se realize, é fundamental que nós educadores possamos nos reconhecer enquanto sujeitos do processo educativo, resgatando constantemente nossos propósitos de vida e profissionais (sendo a arte também essencial neste processo). Só assim poderemos incentivar o potencial autônomo e imaginativo dos estudantes, na conformação de seus próprios propósitos de vida e projetos de intervenção na realidade (MORAES, 2002). Além disso, precisamos estar atentos às concepções e orientações metodológicas que adotamos nos processos educativos, especificamente no desenvolvimento das distintas linguagens artísticas nas escolas, a fim de que sejam realmente congruentes com a formação integral dos sujeitos e possam propiciar essa abertura imaginativa, criadora e transformadora tão necessária para um EDH.

Como salientado anteriormente, as contribuições da arte contemporânea, trazendo uma visão de arte conectada à vida e aos processos políticos, sociais e culturais, são extremamente importantes no trilhar deste percurso educativo. Nesse sentido, há uma ampliação daquilo que é considerado arte, transbordando os espaços museológicos ou legitimados hierarquicamente por certos grupos sociais, podendo ser entendida como manifestação simbólica humana produzida por todos. Neste movimento, a arte se configura como lugar de resistência política e ressignificações identitárias e culturais, quebrando com concepções amplamente difundidas de dom ou capacidades inatas possuídas pelos produtores de arte, reforçando a compreensão que “somos todos artistas” (JOSEPH BEUYS *apud* RANGEL *et al.*, 2013, p.4050) e reivindicando espaço para o reconhecimento das manifestações artísticas de todas as culturas e segmentos sociais como legítimas. Ademais, ressalta o papel da arte como produtora do encontro, da convivência, da interação entre os sujeitos, do compartilhamento de experiências, o que é essencial para a criação de valores (como respeito, cooperação e solidariedade) e para a construção cotidiana de uma vivência democrática.

Nesta direção, é imprescindível destacar a relevância da abordagem triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2001), no ensino da arte na contemporaneidade. Tal abordagem se relaciona à perspectiva de arte como experiência de John Dewey e aos propósitos educativos emancipatórios e de mudança social de Paulo Freire, propondo conectar, de forma complexa, as ações de ler, contextualizar e fazer artístico. A autora preconiza com esta tríade a leitura das produções artísticas pelos estudantes, a sua compreensão a partir da conexão com as condições históricas, sociais e culturais e a expressão artística. Como enfatizam Bredariolli e Mesquita (2017), a leitura adquire para Ana Mae, assim como para Paulo Freire, um sentido expandido, abrangendo a leitura de si e do mundo: “para Freire, a leitura do mundo é precedente à leitura da palavra. E em permanente movimento dialético entre realidade e linguagem, a posterior leitura da palavra não pode prescindir da continuidade da leitura do mundo” (BREDARIOLI, MESQUITA, 2017, p. 253-254). E, nessa perspectiva, é essencialmente um ato político, envolvendo o exercício e estímulo à reflexão crítica e participação social. No âmbito de uma EDH, essa abordagem pode, portanto, auxiliar na sensibilização dos educandos às temáticas, princípios e valores pertinentes aos direitos humanos (por meio da experimentação e leitura das múltiplas produções artísticas); propiciar o diálogo destas temáticas com a sua existência cotidiana (através de uma análise crítica e contextualizada), bem como estimular sua expressão e criação artística, despertando-os para sua capacidade inventiva e para seu potencial de construir projetos e articulá-los aos projetos coletivos de emancipação do ser humano (MORAES, 2002).

Uma vez anunciados estes preceitos gerais, os quais são condizentes com todas as linguagens artísticas, é frutífero trilhar os caminhos particulares de cada uma delas, a fim de identificar o que podem trazer de específico e potente para o desenvolvimento de uma EDH. Para tanto, optou-se por considerá-las enquanto artes do corpo, artes visuais, artes do som e artes da palavra (FIRMIANO *et al.*, 2018), reconhecendo, contudo, as conexões que mantêm entre si, na perspectiva de uma fazer educativo humanizador. Ademais, é importante frisar que esse é um primeiro exercício reflexivo que, longe de encerrar as contribuições de cada linguagem para uma EDH, pretende levantar questões, sugerir possibilidades, mas,

principalmente, sensibilizar sobre a importância dessa vinculação, estimulando o diálogo e a própria experiência artística.

Cabe ressaltar ainda que compreendemos como possível e necessário a atuação de diferentes profissionais da educação - sejam eles pedagogos, educadores, bacharéis e/ou licenciados em artes - no desenvolvimento de metodologias e procedimentos artístico-educativos que estejam alinhados aos princípios educativos da EDH. Neste sentido, torna-se imprescindível a formação contínua de profissionais que atuem na intersecção deste diálogo, a fim de possibilitar uma maior compreensão e apropriação das práticas e conhecimentos específicos das linguagens artísticas e sua implementação no âmbito escolar.

#### 4.1 Artes do corpo

Como bem indica Strazzacappa (2001), os sujeitos agem por meio do corpo, sendo o movimento corporal essencial para a comunicação, para o aprendizado, para as formas de sentir e atuar no mundo. Contudo, há um preconceito em relação ao movimento, especialmente nas escolas, ao tratá-lo como sinal de indisciplina e mau comportamento. Nessa perspectiva, o movimento é usado como moeda de troca para o que é tido como "bom comportamento" e a punição igualmente se torna corporal, inclusive com proibições de movimento (como não poder levantar na sala de aula, participar do intervalo ou das aulas de educação física) (STRAZZACAPPA, 2001). Assim, pressupõe-se uma separação entre corpo e mente nos processos de aprendizagem, e no decorrer dos anos escolares, o corpo vai progressivamente "desaparecendo" no interior desses processos. Isso denota uma forma de educação fortemente repressiva, que não enxerga a potência das práticas corporais para as capacidades imaginativas e criativas dos estudantes:

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (STRAZZACAPPA, 2001, p.79).

Destarte, quando falamos em uma educação humanizadora, que preze pela vivência e respeito aos direitos humanos, a expressão e a criação pelo corpo se tornam fundamentais.

Mesmo porque, questões centrais para uma EDH, como identidade e diversidade, atravessam nossos corpos, inclusive no que diz respeito a construções de gênero, identidades étnico-raciais e sexualidade. E como apontam Kanashiro e Marques (2018), a arte possui um potencial desestabilizador, podendo ajudar a ressignificar as construções sociais e culturais que implicam nossos corpos e identidades. Assim, “[...] a aposta na arte e na educação é fundamental para que possamos preservar espaços tempos para cultivar a criticalidade em meio a cultura tecnicamente racionalizada” (KANASHIRO, MARQUES, 2018, p.19), promovendo a criação de ambientes onde os processos de ensino e aprendizagem possam ocorrer de maneira aberta e colaborativa e onde os corpos possam se expressar, comunicar, sentir, atuar e aprender ativamente. Nesta perspectiva, a dança e o teatro na escola têm muito a contribuir. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, romper com o espaço ao qual são relegados, usualmente restrito a momentos comemorativos, como festas de final de ano. É preciso afirmar seus lugares como áreas de conhecimento que integram as possibilidades de formação integral dos estudantes e apropriação crítica de si, do mundo e das relações.

Especificamente em relação à dança, é preciso considerá-la igualmente para além do aprendizado de passos codificados. Isto pressupõe a compreensão de que todos nós, educadores e estudantes, possuímos um vocabulário corporal único, formado por nossas experiências de vida, memórias e ancestralidades. Neste sentido, abre-se a perspectiva de um ensino em dança que proporcione aos estudantes a conexão, a exploração e a criação com o próprio corpo em movimento. De forma que, a partir da abertura para esta expressividade, possam elaborar conhecimentos sobre si mesmos, ampliar seu vocabulário corporal, exercitar sua criatividade e sensibilidade, assim como outras maneiras de comunicação e entendimento da sociedade e da realidade a qual pertencem. Tais processos podem, assim, contribuir para a quebra de posturas de imobilidade e passividade frente a dilemas individuais e sociais, estimulando novas possibilidades de entendimento e pertencimento social (mais ativas, críticas e conscientes).

Na busca de tais propósitos, os ensinamentos de Rudolf Laban (1990) são extremamente importantes, contidos na proposta que denomina como “dança educativa”. Para Laban, a dança emerge dos movimentos espontâneos, ligados ao nosso cotidiano. Destarte, é contrário à apreensão da dança a partir de uma técnica rígida ou mecânica, conectada à

exigência de um determinado tipo de corpo (muitas vezes caracterizado pela magreza, flexibilidade e força) e à reprodução passiva de determinados tipos de movimento. Segundo o autor, crianças e jovens naturalmente se expressam a partir do movimento, entretanto, são diariamente reprimidos e negados em diversas instâncias sociais. Assim, o ensino de dança na escola pode propiciar tanto a preservação da espontaneidade corporal como a garantia de espaços e momentos para a apreensão consciente dos movimentos e expressividade dos educandos, estimulando, para além da dimensão propriamente física, aspectos emocionais e cognitivos.

Pode-se somar a esta perspectiva, a proposta de conexão do movimento com os contextos vividos dos estudantes, criada e desenvolvida por Isabel Marques (1997), designada como “dança no contexto”. A autora tem como base a metodologia de “temas geradores” de Paulo Freire (FREIRE, 1987), propondo que o processo artístico-criativo em dança se dê a partir da articulação dos conhecimentos e conteúdos específicos do próprio campo da dança, junto aos contextos vividos, percebidos e imaginados pelos estudantes (MARQUES, 1997). Neste sentido, o contexto é entendido para além da realidade material na qual os estudantes estão inseridos, contemplando também as múltiplas influências socioculturais que os atravessam e influenciam. Assim, no diálogo com a linguagem da dança, o contexto se constitui naquilo “a ser trabalhado, compreendido, desvelado, desconstruído, problematizado e transformado por processos artístico-educativos” (MARQUES, 1997, p.26). Tal proposta, para além de uma visão ingênua da dança (como meros passinhos a serem aprendidos e copiados), permite desvelar o papel cultural, social e político do corpo. Como já salientado, normas e desigualdades de gênero, sexualidade, raça, classe social, padrões de estética, entre outros, são aprendidos e incorporados durante os processos de socialização, inclusive na escola. De tal modo, a dança pode ser trabalhada como forma de questionar estas relações de poder que atravessam nossos corpos, por exemplo, a partir da problematização das mensagens contidas nas danças que apreciamos (ou não), assim como da criação de outras possibilidades de vivenciar a dança em si, por meio da inter-relação entre corpos, histórias de vida, mentes e movimentos (MARQUES, 1997).

No que diz respeito ao teatro, igualmente é necessário nos questionarmos sobre as visões que trazemos em nossos repertórios sobre essa linguagem e seu papel na escola. Como sustentam Lombardi e Souza (2020), precisamos nos distanciar de concepções estereotipadas, como a visão de “talento” (que, por vezes, ocasionam vivências nocivas ou limitadoras) e proporcionar um outro lugar à prática teatral nas escolas, que ultrapasse também a mera reprodução de espetáculos. Conforme as autoras, a linguagem teatral tem o potencial de favorecer a recriação da práxis educativa, ao oportunizar outras formas de estar na escola, de ocupar os seus espaços e outras maneiras de pensar o corpo e sua importância na produção do conhecimento, na constituição de quem somos e nas relações que construímos cotidianamente. Entretanto, como já mencionado, a escola permanece fortemente pautada na vigilância e aprisionamento dos corpos, lógica que é reproduzida pelos hábitos arraigados que temos enquanto sujeitos e educadores formados, em ampla medida, nos mesmos moldes. Almejar um outro tipo de educação (pautada na autonomia dos sujeitos, no respeito ao outro e na responsabilidade coletiva) requer quebrar com esses padrões, recriando outros vínculos com nossos corpos, outros vínculos dos nossos corpos com o espaço, outros vínculos dos nossos corpos com outros corpos.

Para tal propósito, é possível sublinhar, inicialmente, o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (2007), como proposta educativa nas escolas. Trata-se de um conjunto de jogos/brincadeiras essencialmente coletivos, baseados em problemas a serem resolvidos, envolvendo consciência corporal, movimento rítmico, observação, memória, improvisação, entre outros, os quais trazem a relevância do brincar e da relação dinâmica entre corpo e mente para a aprendizagem e formação dos educandos. Como princípios dos jogos estão, por exemplo, o não julgamento, a cooperação (ao invés da competição) e a horizontalidade nas relações. De tal modo, como explicitam Lombardi e Souza (2020), os jogos teatrais podem ajudar a transformar o espaço educativo, tão pautado na opressão dos corpos, no certo e no errado, no receio de se expressar e no medo de errar, ao propiciarem um local de experiência, de experimentação corporal, de acolhimento das incertezas, de investigação e de criação. Ademais, promovem possibilidades de encontro, de interação com o outro, de escuta ativa e de diálogo (LOMBARDI, SOUZA, 2020, p.241-242).

A partir desta abertura para o encontro, a linguagem teatral pode também colaborar para a identificação dos conflitos que perpassam a vida dos sujeitos (dentro e fora da escola), das relações de poder envolvidas nestes conflitos, assim como dos afetos que os atravessam (FERNANDES, GARCIA, 2021). Nesta perspectiva, encontra-se a proposta do Teatro Social dos Afetos, desenvolvida por Fernandes e Garcia, a qual visa, no interior da escola, contribuir para “ruptura das formas de opressão, promovendo e fortalecendo a convivência respeitosa, a formação cidadã, valorizando os conhecimentos culturais e territoriais e democratizando o processo de [...] enfrentamento da violência e o acesso aos modos de produção artística” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p.8). Os afetos são entendidos pelas autoras como qualquer tipo de emoção que sentimos (incluindo raiva, inveja, medo, alegria, reconhecimento) e igualmente como um conceito político e, por conseguinte, não como algo individualizado, mas como algo que permeia as relações, os encontros, sofrendo a agência de fatores culturais e sociais: “[...] nesse sentido, o afeto é entendido como a vivência do corpo ao encontrar os elementos produzidos pelo social, sendo assim um conceito político” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 99). Assim, indicam a importância de reflexões sobre esses afetos e sobre os seus determinantes, o que embora não evite aquilo que sentimos, pode criar possibilidades de ação e transformação.

É uma metodologia baseada no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2013), o qual também é composto “por diversos jogos, exercícios e técnicas teatrais que buscam desmecanizar o corpo e a mente dos participantes na busca de romper com as práticas, ideias e modos de afetação que intensificam as formas de opressão em nossa sociedade” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p.21). Assim, a linguagem teatral é concebida como ferramenta de expressão dos oprimidos e superação da opressão, tendo, dentre suas características, o estímulo à criação e protagonismo dos sujeitos e a assunção de que todos são capazes de fazer teatro (GONÇALVES, DAL-FARRA, 2018) e, conseqüentemente, capazes de mudar sua história pessoal e coletiva. Contudo, o Teatro Social dos Afetos apresenta singularidades, especialmente porque entende que opressores e oprimidos são variados e podem ser os mesmos, mudando de posição a depender da situação, o que rompe com uma perspectiva dicotômica, que teria opressores de um lado e oprimidos de outro. Apesar das distinções, todas

as proposições descritas indicam que o teatro pode se conformar como uma linguagem importante no interior de um movimento transformador, ajudando na desnaturalização de situações de opressão e violência e no empoderamento dos sujeitos para sua superação: “por meio do teatro, o sujeito é capaz de recriar o presente ao entrar em contato com as experiências passadas ou imaginar possibilidades futuras [...] fortalecendo o corpo e a mente para se liberar das opressões na vida real” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p.30).

#### 4.2 Artes visuais

O mundo na contemporaneidade é cada vez mais permeado por imagens, as quais adquirem, de tal modo, grande peso na construção e propagação de valores, construção de verdades e conformação dos sujeitos (SCHWENGBER, 2012). Como pontua Schwengber, a imagem pode ser entendida “como produto e produtora do cotidiano contemporâneo” (SCHWENGBER, 2012, p.265), tendo caráter tanto comunicativo como formativo, o que lhe confere ampla relevância no campo educacional. Barbosa (2001) já indicava essa centralidade, destacando a importância de propiciar uma alfabetização para leitura das imagens, conectada à compreensão das condições históricas, culturais e sociais de sua produção, preparando os educandos tanto para a decodificação das imagens fixas (como nas artes plásticas) quanto das imagens em movimento (como no cinema e na televisão). Ainda segundo Barbosa, preparando-se para o entendimento das artes visuais, prepara-se o educando para a compreensão da imagem seja na arte ou fora dela (BARBOSA, 2001, p. 34-35).

As imagens representam assim modos muito particulares de ver e significar o mundo, fazendo parte de regimes culturais e de regimes de poder e, nesse sentido, aquilo que é representado supõe escolhas, recortes, ênfases, intenções, assim como esquecimentos e subtrações (SCHWENGBER, 2012). Isso pode ser vislumbrado nos tipos de produções visuais historicamente legitimadas e nos movimentos contra hegemônicos de resistências. Conforme Santos (2019), a história das artes visuais no país é marcada pelo apagamento das contribuições de artistas negros e negras, o que impacta também no ensino de artes nas escolas. Segundo Coutinho e Loponte (2015), este apagamento é igualmente verificado em relação à arte

produzida por artistas mulheres, sendo que ainda hoje há um privilegiamento das produções masculinas nas escolas.

Assim, quando falamos em uma EDH, a experimentação e o estímulo à leitura contextualizada das produções de artes visuais pode auxiliar os educandos na leitura do mundo e na leitura de si mesmos (BARBOSA, COUTINHO, 2011), assim como na promoção de um senso crítico em relação às imagens que inundam o nosso cotidiano (e sobre os efeitos que produzem). Ademais, a inserção das produções de artistas afrodescendentes, mulheres, assim como de outros segmentos sociais, como os povos indígenas, são essenciais. Por meio destas produções é possível sensibilizar e dialogar sobre as pautas sociais e culturais que representam, sobre as violações de direitos que denunciam e sobre o movimento de luta que conformam, proporcionando uma educação plural, dialógica, intercultural, comprometida com as diferentes vozes, modos de vida e resistências que ecoam por meio do fazer artístico. Sempre em conexão com as histórias de vida dos educandos e suas possibilidades de expressão e criação. De tal modo, o fazer artístico contextualizado e significativo dos próprios educandos completa a triangulação proposta por Ana Mae, sendo igualmente fundamental para a conformação de uma EDH.

Moraes (2008) traz uma reflexão importante nesse caminho ao discorrer sobre o potencial humanizador vinculado à tradição artesanal, por meio da experiência de duas mestras ceramistas<sup>5</sup>. Primeiramente, a autora destaca o caráter significativo que a arte representa no percurso destas artistas, devido à conexão que mantém com a vida vivida, com suas trajetórias e com saberes ancestrais. Ademais, ressalta que os processos formativos conduzidos por estas mestras estão pautados, entre outros, no fazer conjunto, na experimentação, na pesquisa, no diálogo, na imaginação criadora e em valores éticos. Assim, seus exemplos, enquanto artesãs e formadoras, demonstram o significado que a arte pode representar na trajetória dos educandos, quando desenvolvida de forma relacionada aos seus contextos de vida e tradições culturais.

Tal problematização também é pautada por Faria e Silva (2020), ao discorrerem sobre o lugar da arte no interior das culturas indígenas (especialmente entre o povo Xakriabá) e as

---

<sup>5</sup> Shoko Suzuki e Isabel Mendes da Cunha.

possibilidades de ensinar/aprender a seu respeito em escolas não indígenas. Entre seus argumentos, apontam que a arte indígena faz parte de um todo cultural, o que inclui sua história, sua ancestralidade, suas crenças, seus valores, seu território e, de tal modo, não pode ser ensinada/aprendida fora desse todo. De tal forma, indicam a conexão significativa entre arte, vida e território, por meio da moldagem do barro e pela produção de peças de cerâmica pelo povo Xakriabá, como forma contemporânea de resgate de sua ancestralidade, afirmação de seus modos de vida e resistência. Neste diálogo, os autores nos questionam: que tipo de arte encontraríamos ao puxar o fio de nossa ancestralidade? Ao escavarmos o terreno de nossa cultura familiar, que artes reencontraríamos? (FARIA, SILVA, 2020, p.572). Responder a estes questionamentos pode colaborar para o resgate de nossas próprias identidades culturais e das identidades dos educandos no transcorrer das práticas educativas, favorecendo a aproximação entre arte e vida, entre valores éticos e estéticos (FREIRE, 1996) e, por conseguinte, a constituição de uma educação mais humanizadora: “a aprendizagem artesanal envolve princípios e valores éticos e humanos que ultrapassam a produção em larga escala da sociedade industrial [...], oferecendo elementos fundamentais para o reencontro da dimensão humana da arte-educação” (MORAES, 2008, p.253).

#### **4.3 Artes do som**

Com artes do som pretendemos abranger o papel da música como manifestação artística intrínseca ao ser humano e sua importância no âmbito de uma EDH, inclusive ao promover a convivência, a afetividade, a celebração, assim como uma abertura para o reconhecimento da diversidade humana, em suas múltiplas produções sonoras (representativas de distintos universos culturais). Tais produções contemplam ainda valores, podendo reproduzir discriminações ou propor denúncias e resistências, cuja leitura crítica e contextualizada pode contribuir para sensibilização diante de violação de direitos e mobilização para sua superação. Ademais, a forte fruição cotidiana desta linguagem pelos estudantes é um fator que potencializa sua abordagem no interior do processo educativo.

Entretanto, como já assinalado, estamos em um mundo que muita coisa nos acontece, mas muita pouca coisa nos toca (BONDÍA, 2002). Assim, vivemos contemporaneamente em uma realidade, especialmente nos contextos urbanos, povoados por inúmeros estímulos visuais e sonoros, provindos tanto das realidades imediatas como daquelas mediadas, por exemplo, pelas mídias digitais. Diante desta configuração, nossa capacidade auditiva altera-se, afetando a concentração, a atenção e a escuta verdadeira, inclusive no meio escolar. Neste sentido, a educação musical igualmente pode favorecer a criação de espaços de escuta, tão importantes para uma vivência em direitos. Segundo Soares, Cerveira e Melo:

Aprender a escutar é essencial para uma educação musical humanizadora, pois quando “tomamos consciência do fato sonoro” (BRITO, 2003, p.187), passamos a interagir com os sons que nos rodeiam e percebemos as pessoas à nossa volta, compreendemos melhor o outro e o mundo em que vivemos (2019, p.132).

Para tal propósito, a educação musical pode ser iniciada através de pequenos exercícios, como propor aos educandos que caminhem pelos espaços escolares ou por pequenos trajetos em seus territórios e, ao mesmo tempo, prestem atenção nos sons que os rodeiam (tanto os que são ou não agradáveis). Posteriormente, é possível solicitar que representem esses sons por meio da voz ou do corpo como um todo, num primeiro estímulo à criação e à expressão musical. Assim, através dos sons que atravessam o nosso dia a dia podemos conhecer, explorar, sentir e criar novas possibilidades sonoras a partir do ambiente em que vivemos. Outra sugestão, é a criação de instrumentos musicais a partir dos objetos presentes no nosso cotidiano. Estes objetos podem ser de diferentes materiais, desde as sementes de feijão que podem se transformar em chocalhos, como aqueles materiais descartados como resíduos. Através da investigação da sonoridade que tais materiais produzem, é possível a sua reelaboração para novos usos, brinquedos e criações artísticas.

Estes exemplos ajudam a demonstrar que uma educação sonora e musical é acessível tanto para educandos como para educadores, desmistificando a ideia de dom fortemente presente nas representações sobre o campo musical. Desconstruir essa concepção é um primeiro passo para que o ensino de música se torne democrático, acessível e prazeroso. Segundo Loureiro (2004), “qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática” (LOUREIRO, 2004, p.96). Contudo,

o ensino de música ainda é desigual e elitista na realidade brasileira, ocupando pouco espaço nas escolas e instituições públicas. Portanto, torna-se importante ampliar o acesso a tais espaços, reivindicando a cultura e a arte como direitos humanos e, portanto, inerentes a todos.

Aliás, para tal democratização, torna-se igualmente importante que as metodologias de ensino de música estejam abertas a dialogar com o universo cultural dos estudantes, valorizando suas culturas musicais, positivando suas experiências e os modos de se relacionarem com a música, considerando suas preferências e interesses. Principalmente diante do contexto em que vivemos, de forte preconceito a determinados estilos musicais, como o funk, o hip-hop e a cultura popular em geral. Ainda conforme Loureiro, “concorre para a manutenção dessa situação o fato de os professores enxergarem a cultura popular (música popular) como elemento insignificante, perturbador da ordem social e uma ameaça à autoridade hegemônica” (LOUREIRO, 2004, p.71), recaindo em dualidades como “música clássica versus música popular” para justificar a positivação de uma e o apagamento de outra.

Assim, é importante que a educação musical tenha como ponto de partida o próprio meio em que os estudantes estão inseridos, permitindo o reconhecimento da sua realidade, formas de enxergá-la criticamente, especialmente por meio de diálogos sobre as múltiplas opressões (de gênero, classe, raça, sexualidade e demais) que possam atravessar determinadas expressões musicais. Neste processo, é igualmente essencial a inserção de outras referências e a promoção de distintas experiências e vivências musicais, possibilitando a aproximação com múltiplas culturas, modos de vidas e concepções de mundo, ampliando o universo cultural dos estudantes e suas possibilidades de criação e expressão.

Neste sentido, os conhecimentos dos povos originários têm muito a contribuir. Fragoso (2020), ao discorrer sobre o fazer musical de professores e professoras Guarani Mbya, da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo (aldeia Tenondé Porã/São Paulo), nos provoca a repensar nossas práticas artístico-educativas em contextos não indígenas e nos evidencia princípios fundantes da prática musical indígena, de grande referência para todos nós. Conforme a autora, o acontecimento musical se presentifica substancialmente nesta comunidade por meio do fazer coletivo entre os próprios pares e no encontro intergeracional. Nesta vivência, rompe-se com a premissa “adultos ensinam e crianças aprendem”, bem como

com a imposição de um “jeito adulto”, correto de se fazer. De tal modo, as crianças performam como crianças e não como uma imitação de uma performance adulta, tendo sua autonomia e liberdade respeitadas. Assim, o aprendizado se dá na relação e no acontecimento social e musical, nos distintos lugares da aldeia, o que nos ensina que para se aprender música é necessário que se faça música, cantando, tocando, ouvindo, dançando, celebrando. Por fim, a autora conclui:

Que nossos alunos e nossas alunas sejam respeitados quanto aos modos como se relacionam com o sonoro, como fazem música e a percebem; que a eles e a elas sejam oferecidas oportunidades para fazer música à sua maneira, de acordo com suas apreensões de mundo e desenvolvimento. Que nossas crianças não sejam pressionadas a fazer música nem impedidas disso, respeitando seu tempo, seus interesses e descobertas; que nossos estudantes sejam por nós instigados a descobertas sonoras e à escuta curiosa, devolvendo-lhes e legitimando o(s) modo(s) de ser criança. E que essas crianças possam, igualmente, fazer o mundo e estar no mundo com a mesma autonomia e liberdade que as kyrÛgue kuery, as crianças guarani (FRAGOSO, 2020, p. 72).

#### 4.4 Artes da palavra

207

Primeiramente, é preciso destacar que por artes da palavra estamos considerando a literatura em sua definição ampla, como propõe Antonio Candido (2011), abarcando diversos tipos de produção poética, ficcional ou dramática, produzidas por diferentes sociedades e culturas, desde saberes tradicionais e popularmente denominados de folclore até produções escritas clássicas. De tal modo, inclui os saberes de tradição oral, em suas diferentes formas, origens e maneiras de serem transmitidos.

Ainda de acordo com o autor, assume-se a literatura como um direito humano em si, uma vez que entendida como necessidade profunda do ser humano (CANDIDO, 2011). Assim, embora a discussão sobre quais bens são indispensáveis para a nossa sobrevivência recaia prioritariamente sobre direitos sociais (o que é compreensível em uma sociedade tão desigual como a nossa), é preciso reconhecer que o acesso a bens culturais também é fundamental, não devendo ficar restrito a certas camadas sociais. De tal modo, pensar em direitos humanos pressupõe assumir que aquilo que é tido como essencial para nós também é para o próximo.

Destarte, a luta pelos direitos deve incluir o acesso à literatura (e outras linguagens) tanto pela necessidade universal que representa quanto pelo seu caráter humanizador e transformador: “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p.182). Conforme Palma (2019), a narração estimula o conhecimento de outras vivências e experiências (tornando presente o que está ausente) e, conseqüentemente, a possibilidade de se imaginar no lugar do próximo. Neste sentido, a autora aponta que a literatura permite trabalhar os direitos humanos por meio de representações de vidas singulares, o que favorece as mediações entre alteridades e subjetividades, bem como evita tratar os direitos humanos como algo estável e uníssono, permitindo entendê-los dentro de um campo em disputa e conectado aos dilemas que atravessam nossas vidas.

Além disso, os valores de uma sociedade se traduzem nas manifestações literárias, tanto afirmando os poderes constituídos, como contestando-os, “fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p.175) que nos afetam. Como indica Daniel Munduruku, as histórias “[...] questionam, indagam, divagam, interrogam, constroem ou destroem; consertam ou estragam; dilaceram ou unem mundos. Fazem isso porque costumam contradizer o que está posto ou o que é senso comum” (MUNDURUKU, 2015, p. 21).

Isto posto, é importante sublinhar as diversas possibilidades de mobilizar a literatura no ambiente escolar para uma EDH. Em princípio, a maneira ampla de compreendê-la permite abarcar as distintas produções escritas e orais, de distintos povos e culturas, incluindo aquelas que melhor representam os estudantes e suas comunidades. Além disso, as formas de trabalhá-la igualmente podem ser múltiplas. A contação de histórias (contar, ouvir e viver histórias), por exemplo, configura-se como uma maneira muito profícua de abordar temáticas pertinentes aos direitos humanos, de forma lúdica, afetiva, participativa, interativa e significativa. Tal prática costuma estar mais presente nas instituições de ensino destinadas às crianças, perdendo espaço ao passar das séries. Entretanto, o seu resgate é essencial em todo o percurso escolar, como nos ensinam as culturas populares e originárias. Munduruku (2015), num belo texto, nos mostra como as práticas do contar e ouvir histórias estão presentes na aldeia onde cresceu, as quais

propiciaram, ao mesmo tempo, laços de afetos e significados essenciais para sua vivência e constituição de quem ele é hoje. O autor sublinha ainda a importância do resgate de nossa história, história única, que nos forma e que apenas nós podemos contar e que temos o dever de transmitir às próximas gerações.

Nesta perspectiva, tem-se igualmente as considerações de Palma (2019), que indica a importância da produção literária dos próprios estudantes para uma educação transformadora. Assim, os educandos devem ser estimulados, além de ler ou ouvir histórias, a criar, contar suas histórias, ou seja, criar memórias sobre suas próprias trajetórias, de suas famílias, de seus territórios e fazê-las ouvir no caminho para a superação de violações de direitos: “o que você viveu, ninguém mais pode contar. Há de se aprender a contar a sua história para ser levado em conta e fazer contas para a reparação” (MARTÍN-BARBERO *apud* PALMA, 2019, p.14).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, apesar das conquistas legais, muitas violações de direitos prevalecem no país, evidenciando que as normas e prerrogativas jurídicas, embora indispensáveis, não são suficientes. Pelo contrário, para que se aperfeiçoem e se efetivem necessitam de fundamentos e valores sociais e culturais que as sustentem. É nesse ponto que uma educação em direitos humanos se constitui como imprescindível, enquanto uma educação voltada primordialmente para a construção de uma cultura de direitos humanos (BRASIL, 2007), embasada em valores de justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, respeito e não violência (BENEVIDES, 2000). Ou seja, para a internalização de valores fundamentais que intensifiquem a resistência contra os retrocessos que podem abalar os direitos já conquistados, bem como favoreçam o empoderamento dos sujeitos para luta coletiva em prol da concretização igualitária de direitos.

Nessa perspectiva, o artigo procurou sublinhar que não são quaisquer concepções de educação consonantes com uma EDH, nem quaisquer práticas metodológicas. Para tanto são primordiais concepções democráticas e emancipatórias, bem como práticas participativas e de construção coletiva, capazes de propiciar experiências significativas, essenciais para a sensibilização, formação e vivência em direitos humanos. Nesse ponto, abordou-se a

importância de reconhecer a centralidade da arte, enquanto experiência conectada à vida, para uma EDH, ressaltando que as particularidades das distintas linguagens artísticas as tornam complementares e potencializadoras entre si na constituição de processos educativos voltados para uma educação democrática e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. História e Desventura: O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos**, n. 89, p. 5-20, mar. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte não se ensina, contamina-se pela arte**. Sesc São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPodkc0>. Acesso em: 15 de out. 2021.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. Unesp/Redefor, 2011. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso em: 15 de out. 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 de fev. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Cosac Naify, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n.19, p.20-28, abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de abr. de 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**, 1999. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**, 2002. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh\\_2\\_integral.pdf](http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 10 jan. 2003. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 de jun. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: D.O.U., 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 18 de jun. de 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 de abr. de 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 de abr. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.004**, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em: 22 de jun. de 2021.

- BREDARIOILLI, Rita Luciana Berti; MESQUITA, Júlio de. Leitura de bonitezas: uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 246-257, maio/ago. 2017.
- BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia em Vygotsky. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p.153-166, 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana B.; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de F. M.; MACIEL, Andréa G. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão e SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v.36, n.1, p. 59-66, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COLI, Jorge. **O que é arte?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.23, v.1, p.312, jan./abr. 2015.
- DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, p.109-141, 2010.
- FARIA, Tales Bedeschi; SILVA, Vanginei Leite. Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v.7, n.3, p. 553-580, set./dez. 2020.
- FERNANDES, Kelly Cristina; GARCIA, Daniela Fontes. **O teatro social dos afetos e a violência na escola**. São Paulo: Ed. das Autoras, 2021.
- FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. As manifestações populares da dança e a escola Manifestações populares e a educação: entre o dito e o não dito. **Dança na escola: arte e ensino**, ano XXII, boletim 2, abr. 2012.
- FIRMIANO, André et al. **Na linha tênue: experiências de arte-educação em privação de liberdade**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.
- FRAGOSO, Daisy. Epu'ã! Levante-se! Ou o que os Guarani Mbya podem nos ensinar sobre o fazer musical e sobre educação musical. **Revista ABEM**. v. 10, n. 12, p. 61-73, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GONÇALVES, Fernanda Carneiro Leão; DAL-FARRA, Rossano André. A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil. **Pro-posições**, v. 29, n.3, p. 401-422, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO AURORA. **Arte na educação em direitos humanos**: criar vivências e transmitir valores. Disponível em: <https://institutoaurora.org/arte-na-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 29 de out. 2021.

KANASHIRO, Bárbara; MARQUES, Diego. Corpos inconformados: Arte e Educação nas práticas artísticas contemporâneas. In: ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Pedagogias em trânsito**: Estudos para uma ecologia de saberes em arte educação. São Paulo: BT Acadêmica, mar. 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, n. 10, p.1-10, março. 2004.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; SOUZA, Fernanda Antunes de. Jogos teatrais na formação de pedagogos/as: do espaço vazio à experiência. **Moringa – Artes do Espetáculo**. João Pessoa, v.11, n.2, p. 235-250, 2020.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n.3, p.689-699, set./dez. 2019.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **MOTRIZ**, v.3, n.1, p.20-28, jun. 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.27, p.621-636, set./dez. 2019.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.13-24, set. 2002.

MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte**. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2002.

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

MORAES, Sumaya Mattar. A aula de arte como espaço de encontro e construção humana: o que ensinam os mestres artesãos do barro? In: MELLO, Paulo Cezar Barbosa. **Congresso Internacional em Artes, Novas Tecnologias e Comunicação**. Ontem, hoje e amanhã: pluralidade de olhares em um percurso comum. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, MAC-USP, p.253-256, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. A história de uma vez: Um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, Fabio Nunes Medeiros; MORAES, Rauen Taiza Mara. **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA FILHO, Penildon. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: LEITE, Acácio Zuniga et al. **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 231-249, 2019.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. **Argumentos**, Unimontes, v.15, n.1, p.341-356, jan./jun. 2018.

PALMA, Daniela. **Oficinas de imaginação e escrita para a educação em direitos humanos**. Campinas, SP: Ed. do Autor, 2019.

PORTES, Edileila Maria Leite. Arte, Arte indígena, Arte Borum/Krenak: os imbricados caminhos para a compreensão da arte. **ARS (São Paulo)**, v.13, n.25, p. 89-103, 2015.

RANGEL, Clarice; GOÉS, Jéssica; FRADE, Isabela Nascimento. Beuys e Banksy: arte como vivência política do espaço público. In: **Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos**. Belém: ANPAP, PPGARTES/ICA/UFPB, 2013.

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

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, n.39, São Paulo, p.105-123, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. e MARTINS, Bruno Sena. O pluriverso dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.13-36, 2019.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

SILVA, Wander Lourenço da. Música na Educação Básica: Desafios e possibilidades na formação de professores não especializados. **REVISTA ELETRÔNICA PRÓ-DOCÊNCIA. UEL**. n. 2, Vol. 1, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>

SILVA, Aida Monteiro Silva. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.261-278, 2012.

SOARES, Olavo Pereira; CERVEIRA, Rosimeire Bragança; MELLO, Suely Amaral. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, jan./abr., 2019.

SOUZA, Maciana de Freitas. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. **Justificando**, 17 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. Um manual para o professor. São Paulo, Perspectiva, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.69, v.53, abr. 2001.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação. Outras palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez, p.145-165, 2005.

---

Submetido: 22/11/2021

Aprovado: 05/06/2022