Universidade de Pernambuco

Campus Mata Norte

Mestrado Profissional em Educação

Maria Perpétua Teles Monteiro

Da Educação em Direitos Humanos no currículo: Tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco

Nazaré da Mata
2016

Maria Perpétua Teles Monteiro

Da Educação em Direitos Humanos no currículo: Tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Educação na Área de concentração de Política e Gestão Educacional em linha de pesquisa de Políticas Educacionais e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Mário Medeiros

Nazaré da Mata
2016

Maria Perpétua Teles Monteiro

Da Educação em Direitos Humanos no currículo: Tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Educação na Área de concentração de Política e Gestão Educacional em linha de pesquisa de Políticas Educacionais e Prática Pedagógica.

Aprovada em _____/_____/_____

Orientador:

_____

Prof. Dr. Mário Medeiros

Orientador - UPE

Banca examinadora:

_____

Profa. Dra.

Examinadora externa - Instituição de ensino

_____

Profa. Dra.

Examinadora interna - Instituição de ensino

Nazaré da Mata

2016

PÁGINA DA FICHA CATALOGRÁFICA

DEDICATÓRIA

Aos que me ensinaram a amar, amando-me. *In memorian*: minha mãe, meu pai, meus avós, meu esposo: amigo, irmão, parceiro, companheiro, amor.

Ao sentimento da adolescência e maturidade: paixão e desejo de vida.

Aos meus filhos e ao meu neto, a quem tento ensinar o amor: amando-os incondicionalmente nas vivências de condições.

Aos colegas professores e estudantes com os quais trabalho, aos quais dedico parte do meu melhor e de quem recebo, também, o melhor.

Ao professor Dr. Mário Medeiros. Dedico.

AGRADECIMENTOS

A quem, de quem conheço a mais linda história, pois assim se fez em doação: Jesus.

A Deus, meu tudo! De quem aprendi o que tento ser, de quem vivo o que estou sendo, com quem partilho o que sou e planejo o que serei, quem sabe, para contribuir com o projeto em que todos tenham vida e vida em abundância.

Ao Governo do Estado de Pernambuco através da Secretaria de Educação, à Secretaria Executiva de Educação Profissional, à Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional.

À Universidade de Pernambuco.

À coordenação, professores e secretárias do Mestrado Profissional em Educação.

Aos professores da Banca examinadora.

Aos colegas do curso.

A toda grandiosa equipe da EREM Garanhuns.

Ao professor Dr. Mário Medeiros pela oportunidade de construção de uma palavra que não se sabe de outro modo a não ser compromisso; pela paciência inquieta e inquietante na ação de orientar sem a qual o exposto não existiria; pelos aprendizados na força e sentidos da palavra dignidade.

Tessitura

Comum?
Incomum?
Tecer!
Alegoria?
Fantasia?
Realidade?
Necessidade?
Entrelaçar fios de sonhos e ideais
Agir para que eles se toquem
Se percebam
Se atravessem...
Não menos que nota musical
Canto de encontro
Poesia
Sons
Teia
Rede
Fios de alegria.
Visões de dor e amor
Tão próximas
Passadas e presentes.
Laços
Enlaces
Tranças
Armadilhas
Possibilidades
Caminhos.
Perceber-se
Parte de um todo.
Comprometer-se
Para que o desencontro não tome feições de verdade
Mas encontro, no cerne da vida,
O outro
Tão distante e tão próximo.
Aspergir-se.
Semear
Acreditando no chão.

Perpétua Teles

RESUMO

Situada no âmbito das políticas públicas a educação em direitos humanos é um campo que vem se afirmando nos processos educativos. Sua promoção de modo intencional e sistemático é uma realidade. No Brasil, a implementação, em 2006, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e a homologação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) têm exercido uma função fundamental de orientação, estímulo, apoio e viabilização de diferentes ações. Dada a inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar, o presente trabalho tem como objetivo identificar quais os reflexos, na prática pedagógica, dessa inserção, à luz dos documentos oficiais que a norteia e de sua vivência no âmbito escolar. Sua relevância consiste em acrescentar, aos estudos que vêm sendo realizados, um olhar para o interior da escola, focado nas vivências da Educação em Direitos Humanos, a partir da prática pedagógica dos professores em turmas de ensino médio integral, em uma escola localizada no município de Garanhuns, em Pernambuco. Para alcançar o objetivo proposto, buscou-se apoio em vários pesquisadores, com o intuito de agregar fundamentos básicos para o entendimento das temáticas da Educação em Direitos Humanos e Currículo, associando elementos teóricos e informações históricas em torno do valor e do papel da educação escolar na formação de sujeitos de direito. Refere-se a um estudo de natureza qualitativa com ênfase nas práticas da pesquisa-ação na qual inclui pesquisa documental, observação participante e intervenção pedagógica em que esta se deu por meio de círculos de diálogos resultando na vivência de um projeto interdisciplinar tendo os princípios e dimensões da educação em Direitos Humanos como eixo integrador. Apresenta uma linha do tempo de práticas da Educação em Direitos Humanos, na escola, nas formas transversal, interdisciplinar e mista e defende a forma mista como a mais apropriada para contemplar e integrar as dimensões da EDH. Reflete acerca da importância da diversificação e flexibilidade nas orientações dos documentos legais como um mecanismo capaz de favorecer a efetivação do princípio da globalidade que se reflete na participação e envolvimento de toda comunidade escolar, na autonomia da prática pedagógica e na ação protagonista e bem sucedida dos estudantes. Destaca o papel da escola e do professor para a efetivação de uma educação inovadora, promotora da igualdade de oportunidades, da solidariedade, do respeito à diversidade e não discriminação, portanto, da Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículo. Escola e Prática pedagógica.

ABSTRACT

Situated within public policies to human rights education is a field that has been stating in the educational processes. His promotion of intentional and systematic way is a reality. In Brazil, the implementation in 2006 of the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), and the approval in 2012 of the National Guidelines for Human Rights Education (DNEDH) have played a key role guidance, encouragement, support and feasibility of different actions. Given the inclusion of Education in Human Rights in the school curriculum, this study aims to identify reflections on teaching practice, this insertion, in the light of official documents that guides and their experience in schools. Its relevance is to add to studies that have been conducted, a look into the school, focused on the experiences of Education on Human Rights, from the pedagogical practice of teachers in full high school classes in a school located in the city of Garanhuns, Pernambuco. To achieve the proposed objective, it sought to support various researchers, in order to add basic fundamentals for understanding the Education thematic Human Rights and curriculum, combining theoretical elements and historical information about the value and role of education the formation of subjects of law. It refers to a qualitative study with an emphasis on action research practices in which includes documentary research, participant observation and pedagogical intervention in which it was through dialogue circles resulting in the experience of an interdisciplinary project with the principles and dimensions of education in human rights as an integrating axis. It presents a timeline of Education practices in human rights, in school, in the cross, interdisciplinary and mixed forms and supports the mixed form as the most appropriate to contemplate and integrate the dimensions of HRE. Reflects on the importance of diversification and flexibility in the legal documents guidelines as a mechanism to promote the realization of the principle of totality that includes the participation and involvement of the entire school community, the autonomy of the teaching practice and the protagonist action and well successful students. Furthermore, emphasizes the role of schools and teacher for the realization of an innovative education, promoting equal opportunities, solidarity, respect for diversity and non-discrimination, therefore, the Human Rights Education.

Keywords: Education on Human Rights. Curriculum. School and pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos e Pesquisa
CC	Componente Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE/PR	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação do Bem-estar do Menor
GEDH	Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania
GEIDH	Gerência de Políticas de Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania
IDEPE	Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MJDH	Movimento Justiça e Direitos Humanos
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
MRG	Movimento de Reorganização Curricular
OF	Outras Formas
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD	Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SE/PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SEDH/PE	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da Republica
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
TT	Temas Transversais
TTCC	Forma Mista
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos metodológicos da proposta da Educação Integral 94

Figura 2 - Quadro geral dos professores – 2006 a 2016 102

Figura 3 - Da Matriz curricular das escolas integrais 104

Figura 4 - Resultados do Pacto pela Educação – Escola 2014 109

Figura 5 - Resultados do Pacto pela Educação – Escola 2015 110

Figura 6 - Resultados do Pacto pela Educação – Escola 2015 -Indicadores de processo 111

Figura 7 – DH (1) 138

Figura 8 – DH (2) 138

Figura 9 – DH (3) 139

Figura 10 – DH (4) 139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Da equipe gestora 99

Gráfico 2 - Da equipe docente 102

Gráfico 3 - Período de exercício 103

Gráfico 4 - Não permanência 103

Gráfico 5 - Formação dos professores 103

Gráfico 6 - Componente curricular 103

Gráfico 7 - Quantitativo de turmas 105

Gráfico 8 - Equipe discente 105

Gráfico 9 - Opção do discente pela escola 105

Gráfico 10 - Escolaridade dos pais 106

Gráfico 11 - Idade dos pais 106

Gráfico 12 - Profissão dos pais 107

Gráfico 13 - Renda familiar 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gestores 100

Quadro 2 - Comparativo de resultados do estado e da escola 112

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa 130

Quadro 4 - Organização dos conteúdos por ano e componente curricular 145

Quadro 5 - Organização dos conteúdos por ano e componente curricular com inserção 146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **18**

CAPÍTULO 1 – DIREITOS HUMANOS: DA ONU À SALA DE AULA **27**

1.1 A Organização das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos **29**

1.2 Fundamentos dos Direitos Humanos **30**

1.2.1 Aspectos teóricos, histórico-filosóficos 31

1.2.2 Gerações dos direitos e/ou mesmas dimensões 35

1.2.3 Princípios e características 38

1.2.4 Terminologias e sentidos 40

1.3 Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação e A Educação em Direitos Humanos **46**

1.3.1 Da educação como direito 46

1.3.2 Da Educação em Direitos Humanos 48

1.3.3 Da Educação em Direitos Humanos no Brasil 51

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E EDH NO CURRÍCULO **60**

2.1 Teorias do Currículo **61**

2.1.1 Teorias tradicionais 61

2.1.2 Crítica à teoria tradicional do currículo 63

2.1.3 Teorias críticas 65

2.1.4 Teorias pós-críticas 66

2.1.5 Teorias do currículo no Brasil 67

2.2 Currículo formal e documentos oficiais para Educação em Direitos Humanos **69**

2.2.1. Questões sobre o Currículo Oficial 69

2.2.2. Currículo para o ensino médio 71

2.2.3. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 73
2.2.4. As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos 74
2.2.5. Orientações Pedagógicas para Educação em Direitos Humanos – PE 77
2.2.6. Proposta Curricular das escolas Integrais - PE 81

CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS DA EDH 86
3.1 Reconhecimento do campo 87
3.1.1. Contexto e antecedentes 87
3.1.2. Comunidade escolar 97
3.1.3 Resultados da escola 108
3.1.4 Formas e práticas da Educação em Direitos Humanos 112

CAPÍTULO 4 – AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO 128
4.1 Reconhecimentos 129
4.1.1. Dos sujeitos – 1º círculo de diálogos 129
4.1.2. Das práticas segundo os sujeitos – 2º círculo de diálogos 131
4.1.3. Da inserção social: formação – 3º círculo de diálogos 137
4.1.4. Da implementação e construção do Projeto de trabalho 141
4.1.5. Da organização dos papéis, dos conhecimentos e da vivência – 4º círculo de diálogos 142
4.1.6. Da avaliação – 5º círculo de diálogos 150

CONSIDERAÇÕES FINAIS 157

REFERÊNCIAS 164

ANEXOS 170

Anexo 1 – Projeto: Marias do nosso Brasil 170

Anexo 2 – Texto do estudante 172

Anexo 3 – Discurso de abertura do projeto "Todos somos Hermanos", pela gestora **173** **174**

Anexo 4 – Nós, latino-americanos **175**

Anexo 5 – Discurso de apresentação do projeto "Todos somos *Hermanos*", pela professora de Filosofia. **176**

INTRODUÇÃO

> Nas sociedades pluralistas nas quais vivemos, ou para as quais caminhamos, a educação para uma convivência democrática exige o reconhecimento e o acolhimento do diferente e sua valorização quanto à dignidade da pessoa humana (SERRANO, 2002, p. 36).

O presente trabalho tem como objetivo identificar quais os reflexos, na prática pedagógica, das diferentes formas de inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo, à luz dos documentos oficiais que a norteiam e de sua vivência em âmbito escolar. A relevância consiste em acrescentar, aos estudos que vêm sendo realizados, um olhar para o interior da escola, focado nas vivências da EDH a partir da prática pedagógica dos professores, no entendimento de que a "EDH implica não apenas informar e formar sobre os direitos humanos e suas relações com os contextos sociais em que vivemos, como também possibilita a discussão sobre o papel da escola" (ZENAIDE, 2008, p. 5).

Dessa forma, buscou-se apoio em vários pesquisadores, visando agregar fundamentos básicos para o entendimento das temáticas da Educação em Direitos, Currículo e Prática Pedagógica, associando elementos teóricos e informações históricas em torno do valor e do papel da educação escolar na formação de sujeitos de direito, conforme reclames do nosso tempo.

Há algumas décadas, a preocupação com a EDH tem se tornado uma temática recorrente, no cenário internacional e nacional, visto o contexto de políticas neoliberais; de indicadores de acentuada desigualdade social; de discriminação e exclusão de determinados grupos; e de apatia social de outros. Entre crises, tensões, contradições e conflitos, emerge a busca por caminhos que favoreçam os processos de democratização e a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupos socioculturais, na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Em 1999, a pesquisa promovida no continente latino-americano, pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, mostrou um balanço sobre o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, nos anos 1990, na América Latina. A pesquisa aponta que a EDH foi relacionada, inicialmente, à busca de seu sentido na transição modernidade/pós-modernidade e no contexto de democracias de "baixa intensidade" e de hegemonia neoliberal. Se nos anos de 1980 foi introduzida como um componente orientado ao

fortalecimento dos regimes democráticos, na década de 1990, foi marcada por uma grande entrada dos governos na promoção da Educação em Direitos Humanos.

Esses momentos são percebidos nas discussões sobre EDH no Brasil, em que essa vem tomando forma tanto no âmbito das organizações da sociedade civil, quanto no âmbito das políticas públicas. Nesse contexto, a implementação, em 2006, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e a homologação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) têm exercido uma função fundamental de orientação, estímulo, apoio e viabilização de diferentes ações.

Nesse percurso, o Estado de Pernambuco, a partir de 2007, criou, pelo decreto 30.362, a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH). A GEDH[1] assumiu a responsabilidade de fomentar os conteúdos e princípios da educação como direito humano e da Educação em Direitos Humanos, em articulação com as demais gerências de ensino, nos níveis e modalidades da educação básica da rede estadual. Em 2008, foi implantada a Matriz Curricular Diversificada, que incluiu a temática Direitos Humanos na rede e, em 2011, nas escolas integrais, foi implantada a Educação em Direitos Humanos como componente curricular.

Diante dessa realidade, a escola vive o movimento de pensar ações para efetivar a EDH, no sentido do atendimento às expectativas de aprendizagens dos educandos frente aos reclames sociais e dos documentos oficiais que a norteia, enquanto tema transversal, componente curricular e/ou em forma mista.

Frente ao exposto, este trabalho versa sobre os reflexos, na prática pedagógica, da inserção da EDH no currículo escolar em suas diferentes formas. Reflete a importância da diversificação e da flexibilidade curricular para a efetivação do princípio da globalidade e dimensões proposta pelas DNEDH. Desse modo, tem como objeto teórico a Educação em Direitos Humanos e, como objeto empírico, as vivências oriundas das formas da organização curricular no âmbito de uma escola pública de ensino médio integral, em Pernambuco, localizada no município de Garanhuns, direcionadas para EDH.

Assim, a presente pesquisa constituiu-se a partir das seguintes indagações: O que a escola está fazendo para atender às expectativas de aprendizagem dos educandos no sentido do direito à EDH? Como é "tecida" a relação entre os documentos oficiais e as vivências da EDH

[1] Atualmente, denominada Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH).

na prática pedagógica? De que modo as diferentes formas de inserção da EDH, no currículo, refletem-se na prática pedagógica?

A temática nos motiva pela experiência pessoal, profissional e social que nos interpela e pela convivência desafiante e inquietante, há vinte cinco anos, com a face real do objeto de estudo. Desses, dez anos em uma comunidade quilombola do município de Garanhuns, que, na década de 1980, encontrava-se em uma realidade de negação de direitos e pouca presença do Estado – contexto em que situações cotidianas evidentes[2] nos fizeram compreender a necessidade de direitos humanos – e quinze anos nas funções de professora e gestora de escolas públicas estaduais, em que a efetivação de uma educação pública de qualidade, entendida como possibilidade de alguma mudança no cenário social atual, é uma necessidade e uma realidade cotidiana.

Não menos, pela história de vida cambiante, resultado de processos de constantes buscas e (in) compreensões, em que diariamente se entende que é preciso começar de novo e que, mesmo nesses tempos, não é permitido desconhecer ou desconsiderar nossa identidade. Identidade, sim, "tecida", também, pela afirmação e negação de direitos. Tantas vezes afrontada, reafirmada e fincada e, por isso, resultado de lutas, sem ranços ou queixas, identidade[3]: humana, mulher, negra, brasileira, pobre, cristã, professora, mãe, viúva, estudante, latino-americana, gente[4]. Enfim, minha tessitura[5] de vida[6].

Destaco, também, a participação como responsável técnica, nos anos de 2007 e 2008, pelo Projeto de Capacitação em Literatura e Direitos Humanos[7], realizado junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e à Universidade de

---

[2] UMA DAS CENAS: criança morta por verminose. Na sala, um dos dois vãos da casa de taipa, pessoas falando do quanto a situação se repetia. Alguém lembra a necessidade de enterrar logo: - "é que quando a criança está morta, as vermes saem pelos 'buracos' do corpo". Criança morta, verme viva. Irmãos observam – não vão à única escola próxima. É que não aprendem, para que aprender se trabalham na roça, reflete o pai. Mulheres cantam à Luz Perpétua e seu resplendor.

[3] "Sim sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo" [...]– INTENSA E BELA. (Fernando Pessoa); "Meu estar sendo no mundo". – ÚTIL E LIVRE. (Freire).

[4] Categorias historicamente construídas por meio das quais temos sido rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Sobre rejeição da ideia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria ver http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf.Acesso em: 16/06/2016.

[5] Composição musical. Música. Parte da escala geral dos sons que convém melhor a uma voz ou a um instrumento. In FEREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI. 4ª ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. P. 670.

[6] "Nunca de tal forma que não possa ser de outra maneira [...] E não me perguntes quem é aquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte que sabe a resposta, por que a resposta pode matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade". (LAROSSA, 1998,258).

[7] O projeto representou a participação do estado de Pernambuco no *Seminário de Acompanhamento e Avaliação dos Projetos de Fortalecimento dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos.* Realizado em 2008 pela Secretaria de Direitos Humanos-SEDH.

Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns. Tal fato representa um marco que, atrelado aos demais, instiga a necessidade de desenvolver uma postura acadêmica, iniciada em 2003, quando, na condição de aluna especial, cursamos a disciplina Tópicos Atuais da Educação, Direitos Humanos e Cidadania no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco ministrada pela Professora Aída Monteiro, momento em que, em nós, uma semente foi plantada; e, em 2011, o Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pelo Núcleo de Educação à Distância, da Universidade Federal de Alagoas, visando buscar novos modos de entendimento do cotidiano educativo escolar do qual fazemos parte, enquanto espaço de "teceduras"[8] de cidadania, interlocuções e interpelações múltiplas, encontros e confrontos que em cada um de nós vai se construindo no complexo movimento de vivenciar experiências (ESTABAN, 2013).

Nesse percurso compreendemos que a finalidade da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, em um modo de orientação e condução da vida.

A esse respeito, é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação. Essas são microcosmos sociais onde as diversidades se encontram e, nelas, estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças e preferências das mais diferentes ordens – e o convívio com tal diversidade, como se sabe, suscita conflitos (BRASIL, 2013, p. 524).

Em consequência, esse contexto requer elevado compromisso político, crítico, além da consciência do inacabado, disposição para o diálogo e interação com o cotidiano no qual se impõe a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo, uma prática da liberdade em relações que, nele, se estabelecem para a humanização do indivíduo (FREIRE, 2007). Nesse entendimento, "a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1998, p. 24).

[8] Tecedura: "ato de tecer". Tecer: "entrelaçar regularmente, [...] compor entrelaçando" (FERREIRA, 2000, p. 664).

Para buscar essa relação, adotou-se, como metodologia, a abordagem qualitativa de pesquisa, por essa centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, buscando analisar o fenômeno em seu ambiente natural e entender a situação na qual as ações humanas fazem sentido (DENZIN, 2006). Ademais, a pesquisa qualitativa também foi escolhida pela diversidade metodológica que a caracteriza, possibilitando extrair dados da realidade a partir do prisma de um método.

Assim posto, caracterizamos o trabalho como uma pesquisa-ação. Optou-se por essa estratégia metodológica por ela corresponder a um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação pesquisada. Esse pensamento se adequou a esta pesquisa por ambas terem a intenção de superar a lacuna entre teoria e prática, no sentido de que, por meio dela, seja possível intervir de modo inovador já no decorrer do próprio processo e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final da pesquisa (THIOLLENT, 1996).

Ao se referir às exigências científicas da pesquisa-ação, Thiollent (1996, p. 21) esclarece que "consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas". Quanto à participação, o autor pontua que isso é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade, destacando que sua posição "consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária" (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Entretanto, ele chama atenção para o fato de que a pesquisa intitulada como participante não é, necessariamente, uma pesquisa-ação, visto que a pesquisa participante é, "em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado em uma metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos" (THIOLLENT, 1996, p. 14). A pesquisa-ação, por sua vez, ocorre apenas "quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial" (THIOLLENT, 1996, p. 14), ou seja, ela necessita de uma ação problemática que seja capaz de elaborar e conduzir uma investigação.

Portanto, a pesquisa-ação pode ser considerada uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual há uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação

investigada. Egg (1990, apud BALDISSERA, 2001) entende que, para aprofundar a análise dos elementos constitutivos, se faz importante, também, o examinar dos termos envolvidos na denominação. Entre esses, está a definição de pesquisa ou investigação, considerada como sendo "um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática"; da ação, que indica a forma com a qual o estudo é realizado, atuando como "modo de intervenção", cujo "propósito da pesquisa está orientado para ação, sendo esta por sua vez fonte de conhecimento"; e, por fim, da participação, vista como uma "atividade em cujo processo estão envolvidos os pesquisadores como os destinatários do projeto, que não são considerados objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhecer e no transformar a realidade em que estão inseridos" (BALDISSERA, 2001, p. 8).

Agregando a esse entendimento, buscamos, a fim de nortear o enfoque metodológico, as orientações sugeridas por Tripp (2005), nas quais aponta que a investigação-ação conduz a pesquisa-ação enquanto processo de melhoria da prática que possui características que ora se aproximam, ora não, da pesquisa científica e da prática rotineira, consistindo em uma tentativa continuada e sistemática em que se "utilizam técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 447).

Assim, tanto no que se refere aos aspectos metodológicos para investigação e ação, quanto para apresentação do trabalho, procuramos a aproximação com a sugestão de roteiro apresentado por Tripp (2005), no qual constam as ações de reconhecimento da literatura e do campo, além da realização dos ciclos de planejamento, implementação e avaliação. Na ação de reconhecimento, realizou-se uma ampla pesquisa concentrada em dois polos: primeiro, de fundamentação teórica em que buscamos, na literatura, nos apropriar de elementos teóricos envolvidos nas discussões sobre Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos e currículo em diferentes autores; e, no segundo, a investigação do campo da pesquisa.

Para a investigação do campo da pesquisa, recorremos a uma linha do tempo da escola, construída em atividades de pesquisa documental, no período de agosto a dezembro de 2015, à procura de evidências de práticas que refletissem formas e dimensões da EDH. Entendemos essa busca pertinente pelo fato de a EDH estar inserida no currículo da escola desde as primeiras orientações do PNEDH, principalmente, a partir de sua segunda versão, em 2006, período em que a escola iniciou seu funcionamento, nos possibilitando, de início, inferir que essa surgiu no seio das discussões sobre a implementação da Educação em Direitos Humanos em âmbito

escolar. Sendo, portanto, marco histórico para nosso trabalho e uma das razões da opção da pesquisa pela/na/com a escola.

Nesse sentido, compreendemos que o presente momento pode se constituir a partir do passado, no qual poderemos encontrar as razões para argumentar sobre os modos de sua existência. Assim, buscamos identificar de que forma se configura a prática educativa escolar[9], construída ou não, no sentido da prática da EDH proposta pelo PNEDH. Para tanto, analisamos dados baseados em documentos da instituição, tais como: Projeto Político Pedagógico, relatório de resultados, fichas cadastrais, textos e trabalhos de estudantes, planejamentos didáticos disponibilizados pelos professores, pela gestão e pela secretaria da escola e postagens da escola em *blogs* e *facebook*.

Vale ressaltar que a escola, enquanto inserida no contexto das escolas de referência, vivencia uma postura de realizar sistemáticas avaliações e auto avaliações. Portanto, nessa ação, não se pôde deixar de considerar os elementos fornecidos, possuindo, muitos deles, um caráter quanti-qualitativo em função do modelo de Educação Integral implementado em Pernambuco, no qual se busca o qualitativo, também, a partir do quantitativo. Lembramos, também, que esse não é um fato isolado ao Estado e está em consonância com as Políticas Públicas Nacionais[10] e Internacionais e que, no que se refere à Educação Integral, devemos considerar não apenas o fator tempo, pois, conforme pontua Gadotti (2009), as diversas experiências, nesse sentido, têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) quanto qualitativa (a formação integral do ser humano) – inclusive, para o autor, essas duas dimensões são inseparáveis.

Quanto ao modo de envolvimento e presença dos sujeitos, na pesquisa, buscou-se a participação, como já exposto, por cooperação. Em consequência, os professores participantes tornaram-se parceiros pensantes e ativos nas discussões e decisões, colaborando com o trabalho em diferentes aspectos sobre os quais foram sempre consultados.

Ressaltamos, ainda, que a ação reflexiva permeou todas as demais ações, no entendimento de Tripp (2005, p. 454), em que aponta que essa ação "deve ocorrer durante todo ciclo. O processo começa com uma reflexão sobre a prática comum, a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento". O ciclo, conclui o autor, termina com uma reflexão acerca de tudo o que

[9] Pesquisa realizada no período de julho de 2015 a julho de 2016.

[10] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 artigo 34; o Plano Nacional de Educação – PNE. Lembramos experiências em âmbito nacional "A escola-parque" na Bahia, de Anísio Teixeira já em 1900 e os Centros Integrados de Educação Pública - Cieps, de Darcy Ribeiro (1922-1997); os Centros Integrado de Atendimento às crianças – Ciacs; os Centros de Atenção Integral à criança – Caics), os Ceus, em São Paulo.

sucedeu e, dessa forma, nos círculos, buscou-se não inibir a participação criativa e autônoma dos professores.

A ideia dos Círculos de Diálogo, nome dado aos encontros com os professores, sugere inspiração em dois fundamentos propostos por Freire (2002): os círculos e o diálogo, visando a prática docente crítica que envolve o movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É nesse sentido que buscamos despertar e assumir a postura proposta pelo autor, que destaca que "somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de 'distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação [...] somente este é capaz [...] de comprometer-se" (FREIRE, 2002, p. 17).

Sob essa perspectiva, compreendendo o professor, profissional educador, como esse ser capaz de comprometer-se, este ser que, em si, já é um compromisso e, sendo o compromisso a solidariedade, é ele, portanto, humano. É, pois, como humano, na percepção do humano, que buscamos nos situar no contexto histórico social em cujas relações nos vamos construindo (FREIRE, 1983) e, quem sabe, nos "tecendo" e fazendo parte da "tecedura" de outros.

Quanto à estrutura, a presente dissertação foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado "Direitos Humanos: da ONU à sala de aula", em que abordamos fundamentos dos DH, conceituamos a EDH, evidenciando o papel da educação no processo e destacando o fato de que a Educação em Direitos Humanos é instrumento da construção da consciência da dignidade pelo reconhecimento da alteridade, do fortalecimento da cidadania e da mudança social. Em seguida, o segundo capítulo, no qual são apresentadas reflexões sobre o currículo focando desde as teorias até os marcos oficiais e norteadores da EDH.

O terceiro capítulo lança um olhar sobre a escola e trata sobre a Educação em Direitos Humanos na prática escolar, destaca seus contextos e antecedentes, resultados encontrados, órgãos colegiados, as principais atividades realizadas na Educação em Direitos Humanos ao longo dos anos, além do perfil socioeconômico dos estudantes ingressos em 2016.

Por sua vez, o quarto capítulo destaca, dos círculos de diálogo, a ação de investigação e intervenção na escola selecionada, a partir do reconhecimento dos sujeitos, das práticas realizadas, da implementação e da avaliação. Aqui, apresentamos a coleta e análise dos dados, considerando as questões relacionadas à Educação em Direitos Humanos na prática dos sujeitos pesquisados e sua relação com os documentos oficiais, em específico, formas e dimensões propostas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e a análise da ação de

intervenção com a vivência de um projeto interdisciplinar, tendo como eixo integrador tema e princípios da Educação em Direitos Humanos.

Por fim, encerramos o trabalho com nossas considerações finais, em que se procurou uma reflexão acerca da importância da diversificação e flexibilidade nas prescrições dos documentos legais como um mecanismo capaz de favorecer a efetivação do princípio da globalidade na vivência da EDH, refletindo-se na participação e comprometimento da comunidade escolar, na autonomia da prática pedagógica e a ação protagonista bem sucedida dos estudantes. Reflete o papel da escola e do professor para a efetivação de uma educação inovadora, promotora da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e não discriminação, portanto, da Educação em Direitos Humanos.

CAPÍTULO 1 - DIREITOS HUMANOS: DA ONU À SALA DE AULA

Com a atual compreensão de educação como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos, essa ganha mais importância, pois está direcionada ao pleno desenvolvimento humano valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos e às suas potencialidades. Tal concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2006, p. 18).

Esse pensamento remete ao direito à participação e ao exercício da cidadania, de pertencimento de todos, postulando que a EDH tem papel fundamental quando materializada,

> Como um caminho facilitador para a concretização de um projeto pedagógico em que todos os membros da comunidade escolar sejam sujeitos dessa ação. Essa educação deve permitir a percepção integral do contexto em que está inserida em suas várias dimensões, a saber: éticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais [...] que o educando participe do processo em todos os momentos, seja na construção e aplicação do conhecimento, no enfrentamento de situações críticas, propondo soluções e tendo autonomia para superá-las (BRASIL, 2013, p. 515).

É no âmbito das políticas públicas que a Educação em Direitos Humanos se situa como um desafio central da humanidade, com importância redobrada em países como o Brasil, caracterizados pelo histórico de violações dos direitos humanos, expressos pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.

> Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (PNEDH, 2006, p. 16)

Conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), as instituições escolares devem adequar as suas ações no sentido de atender às especificidades do seu contexto, conforme seu objetivo:

> Art. 5º. A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regional, nacional e planetário.

> § 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. (RESOLUÇÃO CNE/CP, 2012).

Como posto, os atores escolares têm papel decisivo quando da organização e direcionamento das ações em seus projetos e planos, podendo incorporar representações e práticas que tanto estimulam ou inibem o exercício da ação humana. Nesse sentido, se faz importante conceber e "compreender o seu papel nas determinações sociais" (MOREIRA, 2006, p.7)

Sendo a EDH um campo de conhecimento e uma prática recente, se constitui em uma área na qual se apresenta um amplo leque de possibilidades, já que busca educar na tolerância e na valorização da dignidade da pessoa. Por meio dessa, se entende ser possível contribuir para reverter as injustificadas diferenciações sociais e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente.

Buscando a construção desse entendimento, para a composição deste capítulo, recorremos ao que Tripp (2005) chama de ação de reconhecimento da literatura. De forma breve, procuramos visualizar a educação a EDH partir da criação da Organização das Nações Unidas, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e seu fomento às questões educativas. A partir daí, o capítulo traz considerações sobre fundamentos históricos-filosóficos dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos, de forma a contribuir com a reflexão acerca do referencial que sustenta nosso objeto de estudo. Não é objetivo desse trabalho a problemática teórica dos direitos humanos, em si, contudo, compreendemos que as considerações sobre o estudo desses direitos, particularmente, aqueles que denominamos de humanos, possam possibilitar uma compreensão do tema e dar suporte à ação educativa de formação do sujeito de direitos.

Parece-nos óbvio que tratar a temática da Educação em Direitos Humanos significa, entre outros, segundo o arcabouço legal que a orienta, tratar da promoção dos Direitos Humanos. E o que isso significa? Inicialmente, destacamos que a questão posta nos remete a tratar, também, de dissensos e consensos, rupturas e continuidades. Significa referendar um longo e contraditório processo que levou à afirmação dos direitos humanos no Ocidente em que, desde sua origem, sua história constitui-se em pontos de concórdias e discórdias. Não existe uma uniformidade conceitual, de forma que diferentes denominações são requeridas para tratar do mesmo assunto. Nesse entendimento, a história dos direitos humanos é marcada pelo

pluralismo teórico ideológico nas suas diferentes formas de abordagens. Por conseguinte, é um tema envolto em constantes discussões e objeto de estudo de múltiplas áreas do conhecimento.

É nesse contexto que a escola é chamada a contribuir. Meirieu (2005, p.33), ao tratar de sua missão fundamental, reafirma que essa "é uma criação dos homens para corporificar a continuidade da humanidade, no mundo", aliada à ideia de valores, de forma que o confronto entre pessoas possa ser regulado pela exigência da verdade, ou de uma verdade útil a todos, que abra perspectivas sem abolir os limites, destacando o humano sem cometer qualquer exclusão.

1.1. A Organização das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos

> [...] parte mais bela e importante de toda história: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais, que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes do mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza (COMPARATO, 2010, p. 13).

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada em 24 de outubro de 1945 e se trata de um órgão internacional, com sede em Nova York, que possui extraterritorialidade. Criada pelos países vencedores da 2ª Guerra Mundial com a intenção de impedir outra guerra e intermediar as relações entre nações antes e durante conflitos fossem estes armados ou não, a organização busca garantir os direitos dos indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, classe social, cor ou gênero.

Como forma de manifestar publicamente um repúdio aos crimes contra a humanidade cometidos pelas nações derrotadas durante a guerra, os membros da ONU adotaram e aprovaram, em 10 de dezembro de 1948, um documento intitulado "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (DUDH). Esse documento exprime um anseio de paz, propondo a preservação das gerações futuras do flagelo da guerra, em que, em seu preâmbulo, considera "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e que seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (DUDH, 2009, p.2).

Constituindo-se em um marco na história dos direitos humanos, a declaração abarca e promove uma variada gama de direitos, incluindo aqueles presentes em famosas declarações históricas de direitos anteriores. A DUDH se constitui, pois, no elenco dos direitos fundamentais básicos que tem o ser humano como objeto da atenção e da proteção da comunidade internacional e que deve ser vista dentro do seu contexto histórico de vitória de um modelo que despontava sua supremacia universal, após a segunda guerra mundial.

Vale ressaltar que as declarações são atos solenes por meio dos quais organizações intergovernamentais regionais ou mundiais, ou organizações não governamentais de direitos humanos, proclamam sua adesão e apoiam princípios gerais de direitos humanos – embora sem a formalidade e o valor jurídico vinculante que caracterizam os tratados internacionais e as normas jurídicas estatais. Silveira (2010) destaca, nesse sentido, que:

> A despeito de bem redigidas e de suas boas intenções, as declarações são documentos relativamente frágeis, não possuindo a mesma força vinculante de um tratado internacional. [...] o que é importantíssimo na medida em que, mesmo não sendo diretamente obrigatórias, as declarações cumprem importante papel ao orientar decisões relativas às legislações internas no sentido de uma justicialização eficaz de tais direitos. Isso porque se obrigam, ainda que indiretamente, a incluí-los nas Constituições, convertendo-os em direitos fundamentais e, portanto, exigíveis e garantidos (SILVEIRA, 2010. P. 106).

A partir da sua criação, aos nossos dias, muito se tem fomentado a discussão sobre os direitos humanos, seja sobre seus interesses, seus ideais, sua história, sua negação ou sua efetivação. Sob essa perspectiva, buscando compreender esse percurso, antes de tratar sobre o papel educativo considerado na declaração e por este trabalho, destacamos algumas questões relacionadas aos fundamentos históricos e filosóficos dos direitos humanos, por entendermos serem necessários ao fazer consciente e intencional do ato educativo, conforme propõem as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos em que esta deve articular-se à apreensão dos conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos.

1.2. Fundamentos dos Direitos Humanos

Para Pequeno (2008), quando falamos em fundamento dos direitos humanos, podemos estar nos referindo à sua natureza ou ainda à sua razão de ser. Nesse último caso, qual seria a razão de ser desses direitos? Para o autor, uma resposta possível seria que

> eles existem para zelar, proteger ou promover a humanidade que há em todos nós, fazendo com que o ser humano não seja reduzido a uma coisa, a um objeto qualquer do mundo. O fundamento pode também ser concebido como fonte ou origem de algo. Nesse sentido, a ideia de fundamento serve, também, para justificar a importância, o valor e a necessidade desses direitos. Ainda que não se possa afirmar a existência de um fundamento absoluto que possa garantir a efetivação dos direitos humanos – já que a noção do que vem a ser dignidade pode mudar no tempo e no espaço – é possível considerar que haverá sempre uma ideia, um valor ou um princípio que servirá para definir a natureza própria do homem. Uma vez que o fundamento é aquilo que representa a causa ou razão de ser de um fato, situação ou fenômeno, pode se considerar o fundamento dos direitos humanos como a essência que torna humano o nosso ser (PEQUENO, 2008, p. 24).

A determinação de apenas um fundamento seria incapaz de refletir as múltiplas noções do que vem a ser o homem, sua natureza e sua constituição. Para alguns autores, seria até mesmo impossível a definição de que um fundamento único seja capaz de nos fazer superar os desafios representados pela diversidade de culturas, hábitos, costumes, convenções e comportamentos próprios às inúmeras sociedades.

1.2.1. Aspectos teóricos e histórico-filosóficos

Para responder à questão "quando surgem os direitos humanos?", Tosi (2005) pontua que é preciso observar que, do ponto de vista histórico existem duas realidades: a existência do direito e a existência dos direitos humanos. O direito existe, pelo menos, desde que a humanidade começou a ter as primeiras civilizações; mas os direitos humanos, tal qual postulados hoje, são tipicamente modernos e ocidentais, isso é, nascem em um determinado período histórico e em uma determinada civilização, ou seja, na Europa, a partir dos séculos XVI/XVII. Essas duas realidades são consideradas importantes para os direitos humanos enquanto área de conhecimento como tem se configurado e como apontamos neste trabalho.

Sobre os direitos humanos, em sua tradição, Mondaini (2006, p. 11) observa que desde o seu revolucionário surgimento, aos dias de hoje, "os direitos humanos sempre contaram com um número significativo de detratores e adversários". Situando o século XX como o ápice da arena de disputa, Mondaini (2006) ainda pontua que em torno da ampliação, ou não, dos direitos humanos nesse século, tais direitos passam a contar com um emaranhado de rivais. Assim, as inúmeras conquistas obtidas em torno da afirmação dos direitos humanos, tanto no campo legal como no campo cultural-ideal, as críticas – em sua versão neoliberal, de matriz marxista ortodoxa ou em sua versão vulgar – parecem ignorar o instrumento em que esses se constituem: único capaz de medir o nível de civilidade alcançado por uma sociedade, bem como seu progressivo distanciamento da barbárie.

A dinâmica dessa trajetória nos aponta a importância da temática em uma história que vem sendo construída e reconstruída e que continua na contemporaneidade, nos desafiando a reconhecê-la. Reconhecendo, também, sua incompletude enquanto campo que, em meio a embates, luta por hegemonizar, para si, um dado sentido (RAMOS, 2015).

Nessa discussão, Bobbio (2004, p. 43) afirma ser "inegável que existe uma crise dos fundamentos dos direitos humanos" e acrescenta que devemos reconhecê-la e não buscar superá-la, visando o fundamento que os filósofos são convocados a dar – fundamento absoluto,

entendido como irresistível no mundo de nossas ideias. Fica, contudo, evidente, ainda segundo o autor, que a história humana nos apresenta esforços nos quais, em sua ambiguidade, há uma face clara que aponta para o bem, "uma face que aparece de tempos em tempos, ainda que com breve duração" (BOBBIO, 2004, p. 71). Por sua vez, esses esforços para o bem, característica essencial do mundo humano, contrastam com o mundo animal e nascem da consciência do estado de sofrimento e de infelicidade em que o homem vive, do qual resulta a exigência de, dele, sair.

Quando esses esforços se voltam para a modificação das relações interindividuais, no sentido de tornar possível uma convivência pacífica e a própria sobrevivência do humano, criam-se regras de conduta que, se contrapondo ao mundo da natureza, formam o mundo da cultura. Nesse sentido:

> No início as regras são essencialmente imperativas, negativas ou positivas, e visam a obter comportamentos desejados ou a evitar os não desejados, recorrendo a sanções celestes ou terrenas. Logo nos vêm à mente os Dez Mandamentos [...], o código moral por excelência do mundo cristão, a ponto de serem identificados como a lei inscrita no coração dos homens ou com a lei conforme a natureza. Mas podem-se aduzir outros inúmeros exemplos, desde o código de Hamurabi até a Lei das tábuas. O mundo moral, tal como aqui, o entendemos - como o remédio ao mal que o homem pode causar ao outro -, nasce com a formulação, a imposição e a aplicação de mandamentos ou de proibições, e, portanto, do ponto de vista daqueles a quem são dirigidos os mandamentos e as proibições, de obrigações. Isso quer dizer que a figura deôntica originária é o dever, não o direito (BOBBIO, 2004, p. 72).

Os estudos, tradicionalmente, apontam que a "moeda" da moral foi mais olhada pelo lado dos deveres do que pelo dos direitos. Códigos de leis sucedem-se por séculos, sejam consuetudinários, propostos por sábios, impostos pelos detentores do poder ou resultantes de proposições que contêm proibições. Como uma metáfora usual, Bobbio (2004, p. 73) afirma que "pode-se dizer que direito e dever são verso e reverso de uma mesma moeda". Definir quem é verso ou reverso depende de quem a olha. A passagem do código dos deveres dos súditos para o dos direitos dos cidadãos vem para inverter o curso dessa história, garantindo, a todos, o direito à igualdade e o respeito à diferença que nos possibilita, por indignação moral e por punição jurídica, dizer, frente aos absurdos do mundo, isso não está direito e/ou isso é nosso direito.

A partir daí, compreendemos que as discussões não podem ser travadas pelos contraditórios para inviabilizar sua defesa, mas sim fomentadas "como um grão de areia que se soma a tantos outros para dar forma a uma costa que, embora pacífica, é rígida ao limitar a força do oceano que luta para avançar" (SILVEIRA, 2010, p. 22). Nesse processo, Ramos (2015) nos

apresenta quatro diferentes olhares enquanto tentativas de fundamentação dos direitos humanos: os negacionistas, os jusnaturalistas, os positivistas e os de fundamentação moral. Vale relembrar que por fundamentação, entende-se as razões que legitimam e motivam o reconhecimento dos direitos humanos.

Entre os negacionistas, destaca-se o pensamento de Bobbio para o qual não é possível uma fundamentação absoluta dos direitos humanos, pensamento trazido no início deste trabalho. Cita, também, aqueles (entre eles, Feliz Oppnheim) que negam a existência da fundamentação racional dos direitos humanos, baseados na assertiva que tais direitos são consagrados a partir de juízos de valor, opções morais que só podem ser aceitas por convicção pessoal, mas não comprovadas ou justificadas. Destaca, ainda, os que defendem a ideia de que os direitos humanos são apreendidos pelos sentimentos morais, não podendo ser justificados ou fundamentados, pois é juízo de persuasão, tradução da emoção daquele que defende tal posição, como é o caso de Alf Ross.

No entanto, Ramos (2015) considera que essa busca é importante para o reconhecimento dos direitos humanos e de suma importância quando motivada por dúvidas e contestações, e em contexto de violações desses direitos, inclusive pelo Estado. Representa, pois a não resignação perante as leis positivas vigentes ou as contingências de sua aplicação. Diante do questionamento de como protegê-los, defende que "a resposta está no referencial ético que justifica terem os direitos humanos posição superior no ordenamento jurídico, capaz inclusive de se sobrepor a eventual ausência de reconhecimento explícito por parte do Estado" (RAMOS, 2015, p.51).

Reconhecida a importância do debate da fundamentação dos direitos humanos, Ramos (2015) apresenta os jusnaturalistas, que acreditam que o direito natural existe antes e acima de qualquer lei. Entre as características do jusnaturalismo, está a objetividade do direito, compreendida como conformidade a uma ordem natural que o homem não constrói, somente descobre e se adequa. Essa corrente, chamada de direito natural de inspiração divina, sustenta que existem normas anteriores e superiores ao direito estatal posto e tem, em Tomás de Aquino, um dos nomes mais importantes para quem a lei humana deve obedecer a lei natural, que é fruto da razão divina, mas perceptível aos homens.

Outro representante, citado por Ramos (2015), é Hugo Grotius, um dos fundadores da Escola de Direito Natural, revelada pela razão. Essa fundamentação é marcada por um cunho teológico e metafísico, pois se funda na existência de um direito pré-existente ao direito produzido pelo homem, oriundo de Deus. Aqui, também são incluídos Locke e Rosseau, que

retomam o racionalismo e o individualismo, tornando a razão fonte de direitos inerentes ao ser humano. Afirma-se a supremacia do indivíduo em face do Estado, fundado em um contrato social focado na realização dos direitos do homem.

Corroboram esse pensamento, entre outros, Tosi (2005, p. 109), para quem "a doutrina filosófica que funda os direitos humanos é o jusnaturalismo moderno" e seus momentos inaugurais podem ser encontrados em, principalmente, Bobbio (2004), quando afirma que

> A doutrina filosófica que fez do indivíduo, e não mais da sociedade, o ponto de partida para a construção de uma doutrina moral e do direito foi o jusnaturalismo, que pode ser considerado, sob muitos aspectos (e o certamente nas intenções dos seus criadores), a secularização da ética cristã (BOBBIO, 2004, p. 75).

Bobbio (2004) destaca várias características desse modelo, tais como o individualismo; o estado de natureza; as leis de natureza, eternas e imutáveis; o pacto social; o Estado; os direitos naturais; e a tolerância.

Segundo Ramos (2015, p. 53), "apesar da sua influência sentida até hoje nos contemporâneos diplomas internacionais de direitos humanos, o jusnaturalismo sofre da falta de comprovação de direitos inerentes à natureza do homem", destacando que a história mostra que os direitos humanos são direitos conquistados.

Sob esse ponto de vista, a modernidade instaura a ruptura com a maneira de viver e pensar do mundo antigo e do mundo medieval. O direito tende a ser identificado como domínio que, por sua vez, é definido como faculdade ou poder do sujeito sobre si mesmo e sobre as coisas. Nasce, então, a concepção subjetiva dos direitos naturais que desvincula o indivíduo da sujeição à ordem natural.

Para Ramos (2015), a escola positivista se desenvolveu ao longo dos séculos XIX e XX. A própria estruturação do Estado constitucional, fruto das revoluções liberais oitocentistas, gerou a inserção dos direitos humanos nas Constituições, sendo agora considerados direitos positivados, traduzindo a ideia de um ordenamento jurídico produzido pelo homem. Para a escola positivista, o fundamento dos direitos humanos consiste na existência da lei positiva, cujo pressuposto de validade está em sua edição, conforme as regras estabelecidas na Constituição. Assim, os direitos humanos se justificam graças a sua validade formal. No entanto, o autor pontua que "a fragilidade do positivismo é dramática, caso as leis locais não reconheçam determinado direito ou categoria de direitos" (RAMOS, 2015, p. 14).

A última fundamentação citada por Ramos (2015) é a dos direitos morais, conceito que consiste no conjunto de direitos subjetivos originados diretamente de valores, independentemente de regras postas. A fundamentação ética dos direitos humanos, que consiste

no reconhecimento de condições imprescindíveis para uma vida, compreende que as necessidades humanas são justificatórias e argumentativas para que se possa incidir o regramento jurídico especial do conjunto dos direitos humanos. Assim, a fundamentação dos direitos humanos como direitos morais busca a conciliação entre os direitos humanos entendidos como exigências éticas ou valores e os direitos humanos entendidos como direitos positivados (RAMOS, 2015, p. 57).

Frente ao exposto, nos situamos próximo ao que fez Dallari (2004, p. 10) ao entender que "em si tratando de direitos humanos, as discussões sofisticadas sobre dúvidas teóricas não são indispensáveis nem prioritárias". As discussões são importantes na medida em que contribuem para afastar os obstáculos, o que só acontece quando, além do interesse teórico, há um efetivo compromisso com a prática.

1.2.2. Gerações dos direitos e/ou mesmas dimensões[11]

Os defensores da Teoria das Gerações do direito vinculam cada etapa civilizatória a valores relevantes para a vida social. No constitucionalismo contemporâneo, os direitos humanos estão prescritos no direito internacional e nas cartas políticas. A pessoa humana é sempre o sujeito de direito, o titular da vantagem prevista na norma jurídica. Aqui, a expressão direitos humanos refere-se aos direitos positivados no ordenamento supra estatal – tratados, convenções, pactos, declarações.

Quando esses direitos são constitucionalizados passam a se chamarem de direitos fundamentais e seu processo de construção avança com o fluxo das necessidades humanas

[11] A expressão "Geração de direitos" tem sofrido várias críticas na doutrina nacional e estrangeira. Para alguns estudiosos o uso do termo "geração" pode dar, entre outros, a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra, o que é um erro, já que, por exemplo, os direitos de liberdade não desaparecem ou não deveriam desaparecer quando surgem os direitos sociais e assim por diante. O processo é de acumulação e não de sucessão. Entre esses estudiosos destacamos Cançado Trindade que sobre o assunto se pronunciou na V Conferência de Direitos Humanos, Brasília, 2000: "Eu não aceito de forma alguma a concepção de Norberto Bobbio das teorias de Direito. Primeiro, porque não são dele. Quem formulou a tese das gerações de direito foi Karel Vasak, em conferência ministrada em 1979, no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo Pela primeira vez, ele falou em gerações de direitos, inspirado na bandeira francesa: *liberté*, *egalité*, *fraternité*. A primeira geração, *liberté*: os direitos de liberdade e os direitos individuais. A segunda geração, *egalité*: os direitos de igualdade e econômico-sociais. A terceira geração diz respeito à *solidarité*: os direitos de solidariedade. E assim por diante. [...]. Essa concepção tem causado grande dano à evolução dos direitos humanos". Texto disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm. Acesso em: 20 de maio de 2016.

básicas na dimensão espaço-tempo. Quanto à sua evolução, essa nos remete à ideia de "gerações de direitos", metáfora desprovida de pretensão científica, mas que busca situar as categorias de direitos humanos no contexto histórico em que nasceram. Sob a inspiração de determinado elemento axiológico, surgem direitos com o mesmo perfil (SARMENTO, 2012).

> Os direitos humanos não são estanques ou incomunicáveis, mas complementares e conexos: integram-se uns aos outros para realizar o ideal de dignidade humana. O vocábulo "geração" nos remete à ideia de direitos sob a mesma inspiração axiológica, que surgem em dado espaço temporal e continuam a se reproduzir de acordo com as etapas evolutivas da civilização. (SARMENTO, 2012, p. 112).

O critério de classificação da titularidade dos direitos transcorre do indivíduo para o grupo, e em seguida, para sociedade ou comunidade, até chegar ao gênero humano. Nessa perspectiva, partindo dos estudos de Bonavides (1993), Baruffi (2005, p. 6) destaca:

> Direitos de primeira geração são aqueles que se referem à individualidade das pessoas (liberdades físicas, liberdades de expressão, liberdade de consciência, direito de propriedade, garantias de direitos), enquanto os reservados ao grupo, ou sociedade, seriam os direitos sociais, de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais); os direitos da terceira geração seriam os direitos de solidariedade e fraternidade (direito ao desenvolvimento, direito ao meio ambiente sadio, direito à paz, direito à descolonização), e finalmente os direitos do gênero humano, que seriam os de quarta geração.

Dessa compreensão, tem-se que os direitos de defesa retêm aqueles fundamentais de primeira geração, enquanto que os de segunda, terceira e quarta geração poderiam ser classificados entre os direitos de participação. Bobbio (2004) refere-se aos direitos de primeira geração como aqueles que correspondem aos direitos de liberdade, ou seja, a um não agir do Estado; enquanto que direitos de segunda geração, direitos sociais correspondem a uma ação positiva do Estado. Os direitos de terceira geração, por sua vez, constituem uma categoria ainda excessivamente heterogênea e vaga, e referem-se aos direitos do homem no âmbito internacional, destacando-se o direito de viver em um ambiente não poluído.

Assim, os direitos de primeira geração seriam direitos individuais, da liberdade; os de segunda geração, direitos sociais, da igualdade; e de terceira geração, direitos transindividuais e coletivos, da solidariedade. O autor menciona, também, uma quarta geração de direitos: os que se referem aos efeitos da pesquisa biológica, capaz de promover manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo, que se configura nos estudos de engenharia genética. A esses, se acrescenta uma quinta geração, a dos direitos da realidade virtual, da informática e da *internet*.

Para Viola (2001), a conquista desses direitos não se caracteriza por apresentar uma cronologia de conquistas evolutivas. Ao contrário, apresenta-se com um árduo debate histórico que se reveste de oscilações marcantes, entre as quais destaca:

> As atuais perdas dos direitos conquistados durante o Estado de bem-estar, típicas da regulação fordista, tem se demonstrado como o exemplo mais atual, mesmo nas regiões desenvolvidas do hemisfério Norte. Em outras circunstâncias os direitos de participação tornam-se meras formalidades. Estas situações revelam-se mais agudas quando os Estados nacionais se submetem aos interesses do capital financeiro e da indústria militar reduzindo sua participação na prestação de serviços à população e assumindo uma posição de subserviência. Situação agravada pelo bombardeio publicitário que só permite ver um tipo de solução para os problemas sociais, aquela fornecida pela mais ampla liberdade de mercado. Ilusão política que quase se torna absoluta quando faz crer que '*... a economia é séria e moderna; o social, perdulário e arcaico'* (VIOLA, 2001, p. 27).

Para Tosi (2008), reflexões como essas pretendem mostrar o caráter complexo dos direitos humanos, que implicam um conjunto de dimensões que devem estar interligadas. O Código dos Direitos Humanos é uma nova ética mundial, um conjunto de preceitos humanitários, sem mitos, embora inspirado nas grandes ideias das religiões tradicionais do Ocidente e do Oriente e fortalecido pelas contribuições do pensamento filosófico ocidental.

> Nessa perspectiva, mais do que falar em 'gerações' de direitos, seria melhor afirmar a **interconexão**, a **indivisibilidade** e a **indissociabilidade** de todas as dimensões dos direitos, citadas acima. Elas não podem ser vistas, de fato, como aspectos separados, mas como algo organicamente relacionado, de tal forma que uma dimensão se integre e se realize com todas as outras; porque, ao final, o homem é um só! (TOSI, 2008, p. 54).

Para ratificar seu pensamento, Tosi (2008) lembra que a tese da unidade e indissociabilidade dos direitos humanos foi solenemente proclamada pela Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, e cita o posicionamento de Trindade quando diz:

> Nunca é demais ressaltar a importância de uma visão *integral* dos direitos humanos. As tentativas de categorização de direitos, os projetos que tentaram – e ainda tentam – privilegiar certos direitos às expensas dos demais, a indemonstrável fantasia das "gerações de direitos", têm prestado um desserviço à causa da proteção internacional dos direitos humanos. Indivisíveis são todos os direitos humanos, tomados em conjunto, como indivisível é o próprio ser humano, titular desses direitos (TRINDADE, 1998, p. 120 *apud* TOSI, 2008, p. 54).

Na clareza do movimento polêmico e polissêmico, pluralista e divergente que envolve os direitos humanos, têm-se, também, um movimento histórico e concreto que articula e

organiza fronteiras do bairro às nações (ALVES, 1994). Desse modo, os Direitos Humanos revelam-se, ao mesmo tempo como um discurso capaz de legitimar, tanto o modelo econômico excludente, quanto outro capaz de fornecer as bases para a produção de uma sociedade mais participativa e igualitária. A garantia possível de sua aplicabilidade está relacionada à capacidade das diferentes sociedades mobilizarem-se, autonomamente, em busca de uma cultura política que, realmente, objetive sua implementação (VIOLA, 2001, p. 30).

1.2.3. Princípios e características

Em relação aos princípios estruturais dos direitos humanos, eles são de duas espécies: a irrevogabilidade e a complementaridade solidária. Os Direitos Humanos, tecnicamente considerados como direitos humanos fundamentais, apresentam características que elevam seu poder e seu âmbito de atuação. São as principais características doutrinárias atribuídas aos Direitos Humanos fundamentais:

> a) Historicidade. São históricos como qualquer direito. Nascem, modificam-se e desaparecem. Eles apareceram com a revolução burguesa e evoluem, ampliam-se, com o correr dos tempos;
> b) Universalidade. Os direitos fundamentais, por natureza, são destinados a todos os seres humanos. Constituem uma preocupação generalizadora da raça humana.
> c) Inalienabilidade. São direitos intransferíveis, inegociáveis, porque não são de conteúdo econômico-patrimonial. Se a ordem constitucional os confere a todos, deles não se pode desfazer, porque são indisponíveis;
> d) Imprescritibilidade. O exercício de boa parte dos direitos fundamentais ocorre só no fato de existirem reconhecidos na ordem jurídica (...). Se são sempre exercíveis e exercidos, não há intercorrência temporal de não exercício que fundamente a perda da exigibilidade pela prescrição;
> e) Irrenunciabilidade. Não se renunciam direitos fundamentais. Alguns deles podem até não ser exercidos, pode-se deixar de exercê-los, mas não se admite sejam renunciados (BARUFFI, 2006, p.45).

Silveira (2010, p. 229), ao tratar das características dos direitos humanos, destaca sua importância dado o contexto contemporâneo:

> O atual mundo jurídico enfatiza a constatação e a reivindicação de direitos que objetivam proteger e garantir a dignidade da pessoa humana em toda sua complexidade. Convivem os tradicionais direitos civis e políticos com os direitos sociais, econômicos e culturais em um ambiente propício ao desenvolvimento tecnológico, onde surgem constantemente novos paradigmas e necessidades de respostas rápidas e assimétricas às circunstâncias históricas, além de adequadas a conceitos como liberdade, igualdade e fraternidade (SILVEIRA, 2010, p. 229).

Sob essa perspectiva, aponta como características dos direitos humanos: 1) o caráter inalienável com conexão evidente com o caráter irrenunciável; 2) o caráter histórico, necessário

já que a doutrina costuma dividi-los em categorias com base na sua historicidade; 3) o caráter expansivo que tem como característica a indivisibilidade e a interdependência; 4) o caráter dialético e não taxativo, que integra aos estudos das características dos direitos humanos a indicação de que não existe um elenco concreto e fechado de direitos; 5) o caráter universal que conforma o mínimo ético, a dignidade humana; e 6) o caráter utópico, concebido não em sua acepção vulgar, mas enquanto crítica sobre as contradições e irracionalidade ainda presentes no âmbito social e enquanto proposição de novos paradigmas de sobrevivência (SILVEIRA, 2010).

Bobbio (2004, p. 82), ao tratar da questão da universalização como característica atribuída aos direitos, ou melhor, como direção que toma o desenvolvimento da teoria e da prática dos direitos, destaca a visão de que nesse processo está "o ponto de partida de uma profunda transformação dos direitos das 'gentes', como foi chamado durante séculos, em direito também dos indivíduos [...] que vão se transformando, de cidadãos de um estado particular, em cidadãos do mundo".

Um marco, nesse aspecto, que vale ressaltar, é a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena, realizada 1993. Essa convenção é marcada por posições contraditórias: a corrente dos países desenvolvidos e a corrente dos países em desenvolvimento. Segundo Silveira (2010), ambas as correntes com bons argumentos:

> Os universalistas acusavam os culturalistas ou relativistas de se apoiar ora em uma tradição cultural, ora na falta de desenvolvimento tecnológico, ora na própria permanência de uma sobrevivência nacional, para legitimar atos atentatórios aos direitos humanos. [...] Os culturalistas, a seu turno, diziam que os universalistas tentavam impor a cultura ocidental como forma de tornar seus valores hegemônicos e acobertar políticas de intervenção em outros países (SILVEIRA, 2010, p. 239).

O consenso alcançado e o dissenso sobre particularidades, em Viena, não desobrigou os Estados de seu dever de promover e respeitar todos os direitos humanos. Silveira (2010) alinha seu pensamento ao de Trindade (1998) quando ele afirma que "somente a perspectiva universalista é compatível com o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos – que ganhou lugar e reconhecimento em 1993, em Viena, na II Conferência Mundial dos Direitos Humanos" (SILVEIRA, 2010, p. 241).

1.2.4. Terminologia e sentidos

Não é incomum a percepção de que, se perguntarmos o que se entende por direitos, teremos respostas diferenciadas. Tanto no senso comum como entre os estudiosos, percebem-se diferenças em suas formas de conceituar. Nesses dois espaços de compreensões, encontramos respostas como: são irreais, ilusórios, perigosos, desnecessários, utópicos ou óbvios – "existe algum direito que não seja humano?".

No entanto, como tal hoje, foi o homem da modernidade que os inventou (HUNT, 2009) e, nesse âmbito, uma tarefa que se impõe a uma teoria é definir seu próprio objeto (RABENHORST, 2005), o que não implica falar de uma fórmula completa e nem tampouco de um todo acabado, mas de algo em constante transformação. Para Bobbio (2004, p.37), "direitos do homem" é uma expressão muito vaga e as demais em sua maioria tautológicas, ideológicas e sem contorno nítido, sendo a crise dos fundamentos e a crise do filósofo. Entre essas expressões, destacamos:

> 'Direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem'. 'Direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveria pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado'. 'Direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização, etc.' (BOBBIO, 2004, p.37).

Nesse sentido, compreende-se que os direitos humanos não são simplesmente direitos que os indivíduos possuam naturalmente, mas, ao contrário, são aqueles que se deseja que eles venham a possuir. Rabenhorst (2005) nos convida a substituir a pergunta sobre as razões pelas quais os homens são titulares de direitos pela indagação acerca dos motivos pelos quais estimamos que os homens devam ser detentores desses direitos. Propõe, também, que observemos que a palavra "direito" é empregada ora como substantivo, ora com adjetivo, e que,

> na locução composta 'direitos humanos', o adjetivo humano não significa uma mera relação desses direitos com os homens. O que a expressão 'direitos humanos' pretende acentuar é o fato de que o homem tem certas necessidades essenciais indispensáveis ao pleno desenvolvimento de sua dignidade. [...] Obviamente, tal dignidade não pode ser considerada em uma perspectiva estritamente individual, mas necessita ser entendida como um valor coletivo que deve ser protegido inclusive contra a própria vontade dos indivíduos. [...] Observe-se que o ponto de partida da ideia de direitos humanos reside na aceitação do prévio requisito de que os homens são detentores de um mesmo e intrínseco valor, o que certamente já é motivo para uma série de discussões teóricas motivada pela própria quantidade de pressupostos filosóficos nela envolvidos. Uma vez aceito tal ponto de partida, a tarefa não menos espinhosa é identificar, entre as várias necessidades humanas, aquelas que são efetivamente fundamentais para obtenção de uma vida digna (RABENHORST, 2005, p. 208-209).

No que se refere à origem da palavra "direito", Rabenhorst (2008, p. 14) destaca que "direito significa exatamente aquilo que é reto, correto ou justo". Daí a ideia de que um homem

honesto é um homem “direito”. Por outro lado, o termo “direito” se opõe ao que é torto avesso ou injusto”. Essa afirmativa nos possibilita compreender que falar em direito significa falar do desejo que temos de viver em um mundo justo. Por conseguinte, a cada direito corresponde um dever, mas não apenas na questão moral, visto que, sob a forma de princípios legais somos obrigados a seguir as leis e a reconhecer, no outro, as mesmas qualidades que definem a nossa humanidade. O autor ainda esclarece, na compreensão do sujeito de direito, que:

> direitos não são apenas demandas por justiça. Eles são, também, o reconhecimento de que algo nos é devido. Neste sentido, como já dissemos anteriormente, direitos não são *favores*, *súplicas* ou *gentilezas*. Se existe um *direito*, é porque há um débito e uma obrigação correlata. Por conseguinte, não se pede um direito, luta-se por ele. Quando reivindicamos algo que nos é devido, não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido (RABENHORST, 2008, p. 15).

Podemos, aqui, nos perguntar: de onde vêm esses direitos? Compreendendo “direito” como razão para agir ou poder para exigir, do outro, determinado comportamento, Rabenhorst (2008) pontua que essa possibilidade decorre

> das normas jurídicas existentes na sociedade ou dos acordos que firmamos com os outros. Por exemplo, temos o direito à liberdade religiosa porque a *Constituição Federal* assim estabeleceu em seu artigo 5°. Por outro lado, temos o direito de cobrar o cumprimento de uma promessa feita, simplesmente porque alguém aceitou voluntariamente tal compromisso. Contudo, muitos filósofos acreditam que os direitos guardam relação com a forma como pensamos *o que é o ser humano* e *como deve ser sua relação com os outros seres humanos*. Não há uma única maneira de se pensar tais assuntos, mas ao menos, no caso da cultura ocidental, por razões que veremos mais adiante, predomina a ideia de que os seres humanos são detentores de determinados direitos em razão de sua *dignidade*, isso é, do valor absoluto que eles possuem (RABENHORST, 2008, p. 16).

Diferentemente das coisas, os seres humanos são pessoas, termo jurídico que designa exatamente o detentor de direitos. Por isso mesmo, esses devem ser sempre tratados com *respeito*, isso é, como um fim em si mesmo. Cada vez que usamos alguém como coisa, como instrumento para a obtenção de algo, estamos violando a sua dignidade e, consequentemente, desrespeitando seus direitos fundamentais.

Ramos (2015), a partir de Peres Luño (1995), apresenta três tipos de definições sobre o que são os direitos humanos:

> O primeiro tipo seria a definição dita *tautológica*, ou seja, a que não aporta nenhum elemento novo que permite caracterizar tais direitos. [...] Seria um exemplo desse tipo de definição a conceituação dos direitos humanos como sendo aqueles que correspondem ao homem pelo fato de ser homem. Um segundo tipo de definição seria aquela dita *formal* , que, ao não especificar o conteúdo dos direitos humanos, limita-

> se a alguma indicação sobre o regime jurídico especial. Esse tipo de definição consiste em estabelecer que os direitos humanos são aqueles que pertencem ou devem pertencer a todos os homens e que não podem ser deles privados, em virtude de seu regime indisponível e *sui generis*. Há ainda a definição *finalística* ou *teleológica*, na qual se utiliza objetivo ou fim para definir o conjunto de direitos humanos, como, por exemplo, na definição que estabelece que os direitos humanos são aqueles essenciais para o desenvolvimento digno da pessoa humana (RAMOS, 2015, p. 37-38).

Para o autor, a questão é de ordem teórica, entretanto, implica em reflexos práticos onde se pode perceber que, no decorrer da evolução do conceito de proteção de certos direitos essenciais do indivíduo, a partir de sua delimitação e fundamento, a denominação de tais direitos foi sendo alterada conforme ideologias, necessidades e interesses das épocas e dos grupos, de forma que as contraposições marcam diferentes lugares da sociedade.

O emprego variado do termo pode ser observado tanto em documentos internacionais quanto em documentos nacionais, nos quais os direitos humanos foram reconhecidos como um instrumento fundamental de tutela e proteção do mínimo devido a todo ser humano. Um exemplo, nos documentos nacionais, está na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em que se encontra, por exemplo, termos como: “direitos humanos” (Artigo 4º, inciso II), “direitos e garantias fundamentais” (Título II), “direitos e liberdades fundamentais” (Artigo 5º, inciso XLI), “direitos fundamentais da pessoa humana” (Artigo 17).

Cabe, aqui, uma breve distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, uma vez que, quando em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, essa iniciou um processo contínuo de internacionalização desses direitos por meio de tratados, convenções e ordenamentos jurídicos dos países signatários. A partir dessa inserção, temos a distinção dos diretos humanos em absolutos e relativos: os absolutos são aqueles que todos os indivíduos têm, com relação ao conjunto dos outros seres humanos; enquanto são relativos aqueles que pertencem a todos os membros de uma determinada comunidade local – esses direitos correspondem aos chamados direitos fundamentais.

Conforme Rabenhorst (2005, p. 210), “os direitos fundamentais são, portanto, limitados no tempo e no espaço, pois pertencem a uma ordem jurídica determinada”. Ramos (2015) cita Comparato (2010) para concluir que, no Brasil, os direitos fundamentais incluem todos os direitos humanos positivados. Nesse caso, situamos nosso objeto de estudo, a Educação em Direitos Humanos: a educação enquanto direito humano e enquanto direito fundamental.

Possivelmente, esses fatos possibilitam a junção ou acordo obtido quando os polemistas, depois de concessões, consentem em aceitar a seguinte formulação:

> Os Direitos Humanos, ideia política de base moral, estão intimamente relacionados com os conceitos de justiça, igualdade e democracia e exprimem o relacionamento entre os membros de uma sociedade e entre indivíduos e Estados. Podem ser conceituados como a categoria jurídica instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as dimensões. Por isso, tal qual o ser humano, tem natureza polifacética, buscando resguardar o homem na sua liberdade (direitos individuais), nas suas necessidades (direitos sociais, econômicos e culturais) e na sua preservação (direitos relacionados à fraternidade e à solidariedade) (ARAÚJO, 2001, p. 83 *apud* BARUFFI, 2006, p.4).

Daí a proposição de que direitos humanos são, basicamente, construções histórico-culturais centradas no direito à vida. Os valores projetados em tais construções se referem à vida, e tornam-se conquistas irrenunciáveis para humanidade. O reconhecimento desses valores, por sua vez, é diferente de uma época e varia de uma cultura para outra, levando em conta as lutas para tornar universais os valores e princípios que inicialmente são privilégios de grupos particulares que os tenham articulado.

Para Mondaini (2006), os direitos humanos devem ser compreendidos como a afirmação potencial emancipador de duas tradições:

> a da "igualdade jurídico formal" e a do "tratamento dos desiguais de maneira desigual" – mediante a percepção de que , ao contrário de serem antagônicas, elas podem se tornar complementares à medida que cumprirem o papel comum de combate aos privilégios sociais, ou seja, se, e somente se, desempenharem a mesma função de obstáculos à reprodução das desigualdades entre indivíduos e agrupamentos de indivíduos , contribuindo, dessa forma, para a constituição de um senso de justiça entendida como equidade (MONDAINI, 2006, p. 13).

Evidenciamos o papel do caráter gradual, histórico, cultural, político, jurídico e ético dos direitos humanos, em seus diferentes momentos e interesses dos grupos sociais e do Estado; a exigência da dignidade humana, positivada pelos ordenamentos jurídicos internacional e nacional (capacidade de inscrição na ordem jurídica); o valor que o direito atribui às pessoas, no sentido de condições adequadas de existência e de participação e, no sentido de evitar que a pessoa sofra atos de cunho degradante e desumano, para apresentar o pressuposto proposto por Bobbio (2004, p. 35), de que "os direitos humanos são coisas desejáveis, isso é, fins que merecem ser perseguidos", e que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles efetivados, mesmo assim, não podem deixar de serem reconhecidos.

Retomamos, portanto, à expressão "direitos humanos", por essa ratificar que "tais direitos têm como único requisito de aplicabilidade a condição humana*"* (NINO, 1989 *apud* RAMOS, 2015, p. 44). Aqui, nos utilizamos de Hunt (2009, p. 24-25) quando, ao tratar sobre os direitos humanos e a busca pela origem de sua autoevidência, postula:

> A reivindicação de auto evidência se baseia em última análise em um apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação. [...]

E, assim, se posiciona:

> Acredito que a mudança social e política — nesse caso, os direitos humanos — ocorre porque muitos indivíduos tiveram experiências semelhantes, não porque todos habitassem o mesmo contexto social, mas porque, por meio de suas interações entre si e com suas leituras e visões, eles realmente criaram um novo contexto social. Em suma, estou insistindo que qualquer relato de mudança histórica deve no fim das contas explicar a alteração das mentes individuais. Para que os direitos humanos se tornassem autoevidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos (HUNT, 2009, p.33).

Para Comparato (2010), tudo gira em torno do homem e de sua eminente posição no mundo, ou seja, a dignidade humana. Nesse sentido, as respostas foram dadas sucessivamente pelo campo da religião, da filosofia e da ciência:

> A grande contribuição do povo da Bíblia à humanidade, uma das maiores, aliás, de toda História, foi a ideia de criação do mundo por um Deus único e transcendente. Os deuses antigos, de certa forma, faziam parte do mundo, como super-homens com as mesmas paixões e defeitos do ser humano. [...] Diante dessa transcendência divina, os dias do homem, disse o salmista 'são como a relva; ele floresce como a flor do campo, roça-lhe o vento e já desaparece, e ninguém mais reconhece o seu lugar' (Salmo 103). No entanto, a criatura humana ocupa uma posição eminente na ordem da criação. Deus lhe deu poder sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra(Gênesis, 1, 26). A cada um deles deu um nome (2, 19) o que significa, segundo velhíssima crença, submeter o nomeado ao poder do nomeante (COMPARATO, 2010.p. 24).

Mais tarde, a sabedoria grega expressa com vigor pela voz dos poetas filósofos a afirmação da natureza essencialmente racional do ser humano e põe nova justificativa para sua eminente posição no mundo. A característica da racionalidade que a tradição ocidental sempre considerou como atributo exclusivamente humano revela, sobretudo, o sentido reflexivo a partir do qual se deu o início da filosofia moderna, com Descartes.

Na perspectiva científica, no pensamento do naturalista Charles Darwin, os seres vivos evoluíram de formas mais simples para formas mais complexas – incluída a família de mamíferos primatas a que pertence o homem, que não por acaso representa o ápice da cadeia evolutiva na Terra. Entretanto, muito mais abstrusa que a explicação mitológica e religiosa, parece a ideia de que o advento do ser humano, na Terra, é obra do acaso. Se a humanidade ignora o sentido da vida e jamais poderá discerni-lo, torna-se impossível distinguir a justiça da

iniquidade, o belo do horrendo, o criminoso do sublime, a dignidade do aviltamento (COMPARATO 2010, p. 17).

> Ora, a verdade – hoje indiscutível, de resto no meio científico – é que o processo de evolução vital foi substancialmente influenciado pela aparição da espécie humana. A partir de então surge um ser capaz de agir sobre o mundo físico, sobre o conjunto das espécies vivas e sobre si próprio enquanto integrante da biosfera. O homem passa a alterar o meio ambiente e, ao final, com a descoberta das leis da genética adquire os instrumentos hábeis a interferir no processo generativo e de sobrevivência de todas as espécies vivas, inclusive a sua. Na atual etapa da evolução o componente cultural é mais acentuado que o componente natural. Até o aparecimento da linguagem, a evolução cultural foi quase imperceptível. A partir de então, rapidamente, o homem perfaz indefinidamente a sua própria natureza – por assim dizer inacabada – ao mesmo tempo em que hominiza a Terra tornando-a sempre mais dependente de si próprio (COMPARATO, 2010, p. 18).

Entre os marcos dessa reviravolta, situa-se a concepção cristã de vida entre os ocidentais. O cristianismo – dada as diferenças de concepção e de práticas –, ao lado do humanismo estoico, enquanto religião universal, desenvolveu princípios já conhecidos pelos gregos e por pensadores inspirados nas tradições orientais, os quais se espalharam, desde o helenismo até nossos dias, sob a inspiração de uma igualdade radical entre os homens segundo a qual todos são irmãos enquanto filhos do mesmo Deus. Para Cavalcanti (2005, p. 50), "a influência da fé cristã no estabelecimento dos Direitos é algo que já faz parte inegável do debate acadêmico", discorrendo que:

> Encontramos nas formas cristãs (católicas) do direito inquisitorial ou canônico, a representação, por mais paradoxal que possa parecer ao leigo nestes estudos – e levando-se em conta o ponto de vista da nossa concepção atual de justiça-, de um enorme avanço para o desenvolvimento dos princípios de investigação e impessoalidade como base para a processualística ainda na Idade Média. Os documentos pertinentes a este direito são uma excelente fonte para o estudo de uma (pré) História dos direitos humanos (CAVALCANTI, 2005, p. 50).

Essa perspectiva de busca da origem dos direitos encaminha, como já proposto, para a busca da definição de dignidade. Conceito essencial para compreensão dos direitos humanos e da luta constante por sua efetivação e que, conforme observa Comparato (2010, p. 24), desde o direito romano, passando pela teologia da Idade Média, pelas filosofias humanista, empirista e idealista, até o momento atual, foram necessários "25 séculos para que a organização das nações unidas proclamasse, na abertura da Declaração Universal dos Direitos Humanos que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

O Brasil, ao assinar sua adesão à "Declaração Universal dos Direitos Humanos" na mesma data de sua proclamação, assumiu os compromissos, nela contidos, e reafirmou os seus

princípios, estabelecendo uma obrigatoriedade contratual universal. Com a Constituição Federal de 1988, concedeu, por meio do Artigo 4°, a prevalência dos direitos humanos sobre os demais, em um contexto de cooperação entre os povos para o progresso da humanidade (Artigo 4 - IX), reconhecendo e reproduzindo os princípios e direitos estipulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1.3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação e a Educação em Direitos Humanos

1.3.1. Da educação como direito

> A educação é energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-lo em uma lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não há educação (CANDAU, 2000, p.13).

A educação, entendida como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento por meio do qual se obtém o desenvolvimento da pessoa que aprende, é reconhecida como direito fundamental de todos e deve ser assegurada a todos em condições de igualdade, o que é benéfico para o indivíduo bem como para toda a sociedade (DALLARI, 2004). No entanto, nem sempre foi assim.

De modo amplo, podemos dizer que, primariamente, a educação foi entendida como uma missão da família e da religião. Apenas com a emergência do moderno Estado Nação, converteu-se em um assunto de interesse público e da responsabilidade do Estado quando, no século XX, ganhou uma dimensão jurídica e após a 2ª Guerra Mundial, por meio de vários planos normativos, tornou-se em um direito do ser humano.

Sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos Zenaide (2008) declara:

> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, após a II Grande Guerra Mundial, é um exemplo de como o sonho dos filósofos – pela Paz – não foi apenas de cunho intelectual, mas a expressão de um movimento internacional em defesa da paz e da vida, que frutificou em novos processos e conquistas, a partir da participação ativa de governos e sociedade civil. Nesse sentido, ela se apresenta como um marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicando múltiplos processos culturais, político institucionais e educativos,

> direcionados às gerações futuras e a todos os povos. No campo ético-político, a DUDH resultou um conjunto de responsabilidades, por parte dos Estados-Membros, em assumirem medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico (ZENAIDE, 2008, p. 130).

Entre as várias categorias dos direitos humanos, estão direitos civis[12], culturais, econômicos, políticos e sociais. O direito à educação, por sua vez, é considerado como pertencente à categoria dos direitos econômicos, sociais e culturais e implica uma ação positiva por parte do Estado em relação ao indivíduo. Em âmbito universal, o direito à educação foi referido, pela primeira vez, no art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, da seguinte forma:

> 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
> 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Ainda nesse campo, podemos destacar o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), com os artigos 13º e 14º, que reconhecem o direito à educação e salientam a sua importância para o indivíduo e para a sociedade; a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), nos artigos 28º e 29º, destaca o direito da criança à educação, com base na igualdade de oportunidades; e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979) que, em seu artigo 10, salienta a necessidade de todos os Estados tomarem medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres, inclusive, no domínio da educação. Em planos mais específicos, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) é uma fonte abundante nas realizações de conferências e convenções, cujas declarações têm o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultuara e as comunicações.

[12] Sugerimos, como básica, a leitura do livro da Coleção Primeiros Passos de Maria de Lourdes Manzini-Covre, "O que é cidadania".

Sobre a EDH, segundo Zenaide (2008, p. 126), a DUDH traz, consigo, o gérmen da construção da Educação em Direitos Humanos, ligada à universalização de uma cultura em favor dos direitos humanos, ao afirmar que "a DUDH se apresenta como um marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos".

1.3.2. Da Educação em Direitos Humanos

> [...] todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade... se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades... (PREÂMBULO DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS-DUDH)

A EDH vem se afirmando, cada vez com maior força, no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. Nas diferentes regiões do País, as iniciativas se multiplicam em seminários, cursos, palestras, fóruns, oficinas e tantos outros, promovidos por universidades, ONGs, associações, movimentos sociais e órgãos públicos. No entanto, considera-se que "existe ainda um descompasso sobre os estudos em relação à problemática dos direitos humanos e a discussão sobre as noções, sobre as concepções e sobre as práticas da Educação em Direitos Humanos" (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 113).

Buscando as principais concepções sobre em que consiste a Educação em Direitos Humanos, Sacavino (2010) trata, inicialmente, da polissemia que o termo expressa, uma vez que:

> Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centrado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e a interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos assumidos e as práticas (SACAVINO, 2010, p. 114).

Considerando esse caráter polissêmico que marca o discurso da Educação em Direitos Humanos, têm-se os entendimentos agrupados em dois grandes enfoques: o primeiro, que tende a ver a preocupação com os direitos humanos como uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo; e o segundo, que parte de uma visão dialética e

global, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusivo, igualitário, sustentável e plural (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Entre os diferentes enfoques, Candau e Sacavino (2010) destacam alguns trabalhos desenvolvidos, na América Latina, e em outros continentes, tais como o de Flowers, consultora na área de direitos humanos com vasta produção acadêmica sobre Educação em Direitos Humanos e atividades realizadas em países da África, Ásia e Europa, distingue três tipos de definições de EDH e, considerando os agentes, de forma didática, os classifica e os caracteriza como: agências governamentais, organizações não-governamentais, intelectuais universitários e educadores.

No que se referem aos conceitos obtidos dos agentes governamentais, as pesquisas apontam que as definições desse segmento enfatizam mais o aspecto "direitos" dos direitos humanos. Já no caso dos agentes não governamentais, as definições reforçam o aspecto da "educação" da Educação em Direitos Humanos e, no tocante aos intelectuais universitários e educadores, a ênfase se dá na importância da palavra "humano" na EDH.

Das pesquisas, destacamos os diferentes grupos e interesses quando a concepção sobre como definir a Educação em Direitos Humanos surge de diferentes óticas das agências governamentais, caracterizadas por colocar a ênfase na valorização de objetivos e resultados, especialmente aqueles que preservam a ordem do próprio Estado, aderindo a documentos legais, normalmente elaborados por diplomatas e especialistas da área jurídica; das ONGs que, em tom de oposição, enfatizam a importância de atores da sociedade civil e os modelos de poder resultantes de sua ação, caracterizados por enfatizar expressões como poder, empoderamento, conflito, proteção, defesa, vítimas, violações, oprimidos e opressor, em que há, na Educação em Direitos Humanos, um potencial para capacitar grupos vulneráveis para se proteger, reivindicar seus direitos, analisar e eliminar condições que produzem realidades como pobreza e desigualdades; dos educadores e intelectuais, cujas concepções veem a Educação em Direitos Humanos como um modelo ético de aplicação universal – aqui, se destacam palavras como princípios, normas, valores, escolhas morais, sendo, pois, os direitos humanos um sistema de valores que tem origem nas necessidades humanas e se aplicam a toda humanidade (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Por sua vez, Fritzsche, professor de Ciência Política e responsável pela Cátedra Unesco sobre Educação em Direitos Humanos, na Universidade de Magdeburg, com ampla produção acadêmica, destaca em seu trabalho que a EDH possui pré-requisitos – nos quais os contextos

educacionais e sociais não podem deixar de ser considerados – e que se assenta em um tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa dos direitos humanos dos outros (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Candau e Sacavino (2010) ainda apresentam Aguirre, um dos fundadores da EDH no Uruguai. O teórico, a partir de vários questionamentos, aponta que a Educação em Direitos Humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

Magendzo, conforme destacado pelas autoras, é um autor chileno que sintetiza o sentido que vem orientando a EDH: a formação de um sujeito de direitos, capacitado por meio de um processo de empoderamento, para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa (CANDAU; SACAVINO, 2010). Enquanto que Mujica, do Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, considera EDH como um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Destacamos, ainda, a partir de Candau (2005) a década de 1990, na qual educadores entendem ser necessário promover a Educação em Direitos Humanos para colaborar com a construção democrática devendo, nos âmbitos educativos, afirmar os elementos: visão integral dos direitos, uma educação para o nunca mais, o desenvolvimento de processos orientados à formação de direitos e atores sociais e promoção do empoderamento individual e coletivo – especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados.

1.3.3. Da Educação em Direitos Humanos no Brasil e no Estado de Pernambuco

Em um momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram

e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação é um desses espaços sociais e políticos que não perdeu e nem perderá sua atualidade (CURY, 2010).

Isso porque a educação constitui um pré-requisito para o exercício dos demais direitos que compõe a cidadania e, dessa forma, é considerada até mais do que um direito social, formando a própria estrutura da democracia.

No entanto, há, no Brasil, uma depreciação dos interesses sociais perante os individuais, o que muito explica o processo de consolidação tardio dos direitos sociais incluindo, entre eles, o direito à educação (PINHEIRO, 1996 *apud* BITTAR, 2014). Contudo, apesar de ser lenta, a evolução dos direitos sociais na história brasileira permitiu que esses direitos ganhassem lugar de destaque na Constituição Brasileira de 1988.

O Brasil, historicamente, marcado por um longo período de escravidão, por períodos alternados de ditadura e por comportamentos sociais que expressam uma cultura de violências e negação de direitos, não podia deixar de ter, enquanto Estado Democrático de Direito, a preocupação com as constantes violações dos direitos humanos e com o desenvolvimento de políticas ao seu enfrentamento, bem como a preocupação de formar uma cidadania comprometida com o respeito à dignidade humana e defesa da vida.

Não muito distante, há algumas décadas, a preocupação com a Educação em Direitos Humanos tem se tornado uma temática recorrente, no cenário internacional e nacional, visto o contexto de políticas neoliberais, de indicadores de acentuada desigualdade social, de discriminação e de exclusão. Entre crises, tensões, avanços e recuos, dissensos e consensos, emerge a busca por caminhos que favoreçam os processos de democratização e afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupos socioculturais e apontam para a afirmação de uma cultura dos direitos humanos.

Têm-se, portanto, uma estreita relação entre o papel da educação, dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos: a educação, direito humano fundamental, entendida como o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático, e a Educação em Direitos Humanos, por sua vez, que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Segundo Benevides (2000, s/p), na palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo,

> a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Diante desse posicionamento, podemos inferir que há um reclame por uma educação que possibilite a mudança do quadro em que a humanidade se encontra e que esta educação é uma ação deliberada por uma humanidade que se repensa e que propõe para si valores universais, valores esses que não desconsiderem as diferenças e para respeitá-las necessitam ser apreendidos pela vivência e pelo ato educativo intencional.

Benevides (2000, s/p) aponta como deve se dar esse aprendizado e quais são esses valores universais:

> Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual se pode não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Sob essa perspectiva, observamos que a ideia em EDH não pode partir de uma visão homogênea de sociedade, prestando-se, também, a questionar e enfrentar suas próprias contradições e conflitos. Postura essa que só será possível no exercício da crítica e da democracia, já que os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, da liberdade e da solidariedade.

Sendo a Educação em Direitos Humanos um campo de conhecimento e uma prática recente, se constitui em uma área em que se apresenta um amplo leque de possibilidades já que se propõe a educar na tolerância e na valorização da dignidade da pessoa. Por meio da EDH, é possível contribuir para reverter as injustificadas diferenciações sociais, no nosso caso, no País e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente.

Em um processo que emerge com força na segunda metade dos anos 1980 vem se desenvolvendo, portanto, a Educação em Direitos Humanos, no Brasil, por meio de diferentes

etapas e íntima articulação com os diversos contextos político-sociais enfrentados pelo País. É nesse cenário que discussões vêm tomando forma tanto no âmbito das organizações da sociedade civil, quanto das políticas públicas, tornando-se, a EDH, uma preocupação no pensamento educacional e no currículo escolar.

O lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em suas versões em 2003 e em 2006 (revisada e ampliada), tem exercido uma função fundamental de orientação, estímulo, apoio e viabilização a diferentes ações educativas em âmbito não formal e formal. Apoiado e apoiando documentos e acordos internacionais e nacionais, entre os quais se encontram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (1ª e 2ª Fases); o Programa Nacional de Direitos Humanos (III versão – 2008, com revisão da I e II versões); e as Diretrizes Curriculares para Educação em Direitos Humanos(2012), resultou do trabalho de órgãos do governo e de vários segmentos da sociedade civil e vem se destacando como política pública em dois sentidos. Primeiro, consolidando uma proposta de projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; e o segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (PNEDH, 2006).

Assim, no Estado de Pernambuco, a partir de 2007, criou-se, pelo decreto 30.362, a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania[113] (GEDH). Esse setor, vinculado à Secretaria de Educação, assumiu a responsabilidade de fomentar os conteúdos e princípios da educação como direito humano e da Educação em Direitos Humanos, em articulação com as demais gerências de ensino, nos níveis e modalidades da educação básica da rede estadual.

Em 2008, foi implantada a Matriz Curricular Diversificada, com a inserção da temática direitos humanos como conteúdo, podendo, as escolas, optar, entre quatro componentes curriculares, pelo de Direitos Humanos e Cidadania (TAVARES, 2013). Em 2011, foi implantada nas escolas de referência a Educação em Direitos Humanos, como componente curricular (DUTRA, 2014).

Partindo da consideração que a EDH vem se consolidando não somente no âmbito das produções acadêmicas, mas no das instituições, esperamos contribuir com as discussões sobre

[13] Em 2015, ocorreu a fusão desta Gerência com a Gerência de Educação Especial (GEDE). Dessa fusão, nasceu a Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH), que assume como paradigma o diálogo da diversidade com a inclusão.

a temática uma vez que pretendemos, agregar valor, ao lançarmos um olhar ponderado à escola. O fazemos por entender que enquanto educadores devemos estar atentos ao que acontece no cotidiano escolar. Sabemos que a escola, os modelos educacionais e as práticas pedagógicas têm um papel relevante na transformação dos sentidos propostos pelo capitalismo, no estabelecimento de relações entre conhecer, fazer, ter, ser, conviver. Essa atenção deve estar redobrada, principalmente e justamente, nas ações em suas propostas de formar um modelo de homem e de sociedade. E, dada essa relevância, devemos estar atentos não apenas para procurar aquilo que lhe falta, mas também, buscando nessa, encontrar suas funções e contribuições, ou seja, dar a conhecê-la por meio das vivencias dos seus atores.

Sob esse ponto de vista, frente à implementação da EDH nas escolas de referência em ensino médio de Pernambuco, os professores vivem o desafio de vivenciar ações para sua materialização, ao buscar caminhos para garantir que seja efetivada, nos planos, projetos e vivências na escola, considerando sua realidade e especificidade.

Silva e Tavares (2013, p. 50), ao tratarem da Educação em Direitos Humanos, no Brasil, iniciam por afirmar ser essa "uma exigência para que possamos ter uma formação mais humanizada das pessoas e o fortalecimento dos regimes democráticos na sociedade". Nesse sentido, Silva (2005) destaca a importância de enfatizar como a formação cultural do povo brasileiro foi se construindo de forma a influir nas subjetividades e nas maneiras de pensar e de agir das pessoas – em uma cultura na qual vai se forjando preconceitos, discriminações e diferentes formas de práticas de violações, uma formação calcada em raízes de tradição escravocrata, de submissão, de autoritarismos, de País colonizado com grandes contrastes sociais, econômicos e educacionais e com práticas sistemáticas de respeito ao ser humanos na sua condição de sujeito.

A autora ainda situa o percurso histórico da Educação em Direitos Humanos, no Brasil, em quatro fases de desenvolvimento: a Educação em Direitos Humanos como resistência e luta contra a ditadura militar; a EDH e a (re)democratização do País; a década de 1990, com ênfase na formulação de políticas públicas e na formação de educadores em direitos humanos; e a década atual, com destaque para as parcerias entre o governo e as organizações da sociedade civil, na expansão e implementação de diferentes iniciativas.

A EDH, como resistência e luta contra a ditadura corresponde às décadas de 1960 e 1970, em que era feita na clandestinidade, de forma espontânea e com base no senso comum, denominada, pela professora Aída Monteiro, como fase de ativismo político.

> Parece-nos que nessa fase, de grande importância, a Educação em Direitos Humanos apresenta um caráter incipiente. Sua preocupação básica era a denúncia e proteção desses direitos, fundamentalmente das vítimas de repressão, tortura e outras violações provocadas pelo governo ditatorial e autoritário. Falar de educação em/para os direitos humanos significa reconhecera existência de intencionalidade, princípios, fundamentos teóricos-metodológicos, práticas que se configuram, que, a nosso juízo, ainda não existiam nesse período e que começam a ser configuradas a partir da segunda metade dos anos de 1980 no Brasil e em outros países da latino-americanos (CANDAU; SACAVINO, 2008, p. 69).

Alguns movimentos que tiveram destaque, nesse processo e período, foi o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), criado em 1982; a participação da Ala progressista da Igreja Católica; da Associação Brasileira para o Progresso da Ciência; o Movimento Tortura Nunca Mais e de organizações da sociedade científica.

No final dos anos 1980, com o início da abertura política e a chegada dos governos por meio de eleições diretas, novas experiências educacionais começaram a ser construídas, principalmente, sob a influência do pensamento de Paulo Freire, com ênfase no livro "Pedagogia do Oprimido", de 1968. Essa década marcou os primeiros embriões com a preocupação de introduzir conteúdos e práticas em defesa dos direitos humanos em propostas governamentais de sistemas de educação.

A segunda fase, refere-se à fase do desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos, no processo de transição política e de (re)democratização do Brasil. É no contexto de transição democrática de busca da construção de um novo estado de direito e de constante preocupação de uma nova cultura política e de uma cidadania ativa que surgem as primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos propriamente ditas (CANDAU; SACAVINO, 2008, p. 69).

Para Candau e Sacavino (2008, p. 71), os diferentes grupos desse período partiam da "forte convicção militante de que era necessário construir a partir do cotidiano uma cultura dos direitos humanos, afetar as mentalidades em profundidade e criar novas práticas sociais para viabilizar a construção democrática no país". Entre as atividades realizadas nesse período, as autoras apresentam uma série de experiências das quais destacamos:

- A participação, em 1985, de vários profissionais, principalmente da área do direito, como bolsistas do 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos promovidos pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos na Costa Rica. Esses profissionais dão origem às primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos no País, ao constituir o núcleo, coordenado por João Ricardo Dornelles, professor do

Departamento de Ciências Jurídicas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro;

- O trabalho promovido pela Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, de 1989 e 1992, por meio do seu Projeto Educação em Direitos Humanos;
- Entre 1987 a 1991, o Projeto Educação em Direitos Humanos integrou o Movimento de Reorganização Curricular (MRC), proposto pelo então secretário do município de São Paulo, o educador Paulo Freire. Esse projeto trabalhava a Educação em Direitos Humanos na perspectiva da educação libertadora e problematizadora freiriana, enfatizando a utilização de temas geradores e a perspectiva interdisciplinar;
- O Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e Conquista Coletiva da Cidadania, desenvolvido no período de 1987 a 1991, no Estado de Pernambuco, pelo então governador Miguel Arraes, com o objetivo de formar o cidadão crítico, reflexivo, autônomo e capaz de interferir na sociedade em que vive e pretendeu abarcar a rede pública estadual, transformar a escola e repensar o papel politico-pedagógico dos educadores na perspectiva da conquista coletiva dos direitos humanos;
- As atividades de Educação em Direitos Humanos nas áreas periféricas, desenvolvidas pelo Centro Heleno Fragoso, no Paraná, a partir de 1987, na perspectiva da educação não formal e, na década de 1990 na educação formal;
- Os trabalhos promovidos pelo Movimento Justiça e Direitos Humanos (MJDH) sediado em Porto Alegre, a partir de 1987, na área da EDH, tanto na perspectiva não formal quanto em relação às redes de ensino público municipal e estadual de Porto Alegre e outros municípios do Rio Grande do Sul;
- As atividades promovidas no Estado da Paraíba, tanto na educação não formal como formal, a partir dos anos 1980 até hoje, envolvendo a Universidade Federal da Paraíba, o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e diferentes organizações da sociedade civil.

Ainda se destaca que são, desse período, a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), "instrumentos jurídicos fundamentais na para a promoção e garantia dos direitos humanos" (CANDAU; SACAVINO, 2008, p. 71).

A terceira fase de desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos refere-se à década de 1990. Uma década onde não é impossível abarcar todas as experiências que se desenvolveram no País, no entanto, não se pode deixar de fazer referência à ênfase dada a

formulação de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos. É desse período a criação da Secretaria de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça; a elaboração do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos; a criação de algumas instituições e organizações não governamentais, que permanecem até o momento, como a Rede de Direitos Humanos e Cultura, de 1995, com sede em Natal, a criação da Novamerica, em 1991, no Rio de Janeiro, e a Ação Educativa, em 1994, em São Paulo.

Nessa década, Candau (2000) identificou dois movimentos que se entrelaçam em algumas iniciativas para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos: o primeiro na perspectiva da continuidade e ampliação do realizado na década anterior; e o segundo, que especifica pela incorporação de novos atores, entre eles, o Governo Federal. Dessa participação, destacou-se a formulação, por parte do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico – complementados, em 1998, pelo Referencial Curricular Nacional para a escola indígena –, com apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que privilegia os princípios da dignidade da pessoa humana. Além disso, são desse contexto os temas transversais em que os escolhidos foram ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, com a introdução de temas locais em uma concepção não de disciplina, mas como eixos transversais ao currículo (CANDAU, 2000 *apud* CANDAU; SACAVINO, 2008, p. 74).

A década de 2000, apresenta como marca, as parcerias entre governo e organizações da sociedade civil, além da expansão e implementação de diferentes iniciativas. Entre elas, a criação, por parte do Governo Federal, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que reúne especialistas da área com diversas atribuições – como a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado à sociedade, em 2003, com retorno em 2006, em versão ampliada e revisada; a Lei n° 10.639, de 2003, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; e a elaboração do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, em 2004, pelo Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos.

No que se refere às iniciativas, essas se multiplicam em forma de seminários, cursos, palestras, fóruns, etc., nas diversas partes do País. As iniciativas têm, em sua maioria, as universidades como protagonistas, por meio de experiências em cursos de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos no âmbito da graduação, pós-graduação, especialização e extensão. Entre elas: o curso de Especialização em Direitos Humanos, pós-graduação lato senso, promovido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal

da Paraíba, criado em 1995; introdução de disciplinas sobre Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas, nos cursos de Pedagogia, no Departamento da PUC-Rio, e nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, a exemplo da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal de Pernambuco; a criação da Cátedra Unesco de Educação para Paz, os Direitos Humanos e a Tolerância, em 1997; e a fundação da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), em 2003.

Ademais, também é relevante a contribuição da educação informal com formações, campanhas educativas e produção de materiais produzidos por diferentes instituições da sociedade civil e pelos diferentes movimentos sociais, em algumas ocasiões, junto a organismos governamentais (CANDAU, 2000 *apud* CANDAU; SACAVINO, 2008).

No que tange aos avanços, depois de vinte anos de processo democrático, no País, a democracia continua sendo bastante frágil em várias dimensões. Segundo pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sobre a democracia na América Latina, o Brasil ocupa a 15ª colocação entre os 18 países da pesquisa, em relação à adesão da população aos princípios democráticos. Além disso, o País continua apresentando elevados índices de pobreza e de desigualdade (CANDAU; SACAVINO, 2008). Assim, observamos que:

> É nesse contexto que se dá o percurso da educação em/para os direitos humanos no Brasil. [...]Convém ter presente que esse cenário não é monolítico, mas está atravessado por tensões, em uma relação de forças marcada pela assimetria. Por uma parte, em uma república federativa como a brasileira convivem diferenças e conflitos entre diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal -, assim como as relações entre o estado e os movimentos organizados da sociedade civil. No entanto, fica claro que esse reconhecimento e a concretização dos direitos para todos os cidadãos são possíveis com a implementação de políticas públicas de qualidade. Para que isso se realize, a sociedade civil tem papel imprescindível no monitoramento, acompanhamento e cobrança das próprias políticas (CANDAU; SACAVINO, 2008, p. 79).

Sob essa perspectiva, apresentamos alguns desafios e tensões para o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos nos próximos anos: 1) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos; 2) assumir uma concepção de direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir a cada situação concreta; 3) articular ações de sensibilização e de formação; 4) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos; 5) incorporar a Educação em Direitos Humanos no currículo escolar; 6) introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores; 7) estimular a produção

de materiais de apoio; e 8) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças. (CANDAU; SACAVINO, 2008, p. 81).

Para acompanhar a evolução da Educação em Direitos Humanos, no Brasil, temos os relatórios do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH). O IIDH elabora, desde 2002, relatórios periódicos sobre diversos aspectos relacionados com essa área com a finalidade de verificar a situação nos 19 países latino-americanos que ratificaram o Protocolo de São Salvador (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1988). A investigação do IIDH aponta o Brasil com um resultado significativo e considera que, no País, existe uma grande atividade nesse campo, portanto, podemos inferir estão eles constituindo o currículo das salas de aula.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

> O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos,
> naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos.
> O currículo produz, o currículo nos produz.
> (SILVA, 2003)

A reflexão sobre o currículo tem permeado os documentos oficiais, as propostas dos sistemas de ensino, os projetos político pedagógicos das escolas e as pesquisas, entre outros, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Estas reflexões sugerem diversos significados, um deles é o de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade – revelando-se na construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

A consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos professores e por estes aos alunos nos interpela e não nos impede de pensar a educação, o conhecimento, a escola, e o próprio currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática que avance na superação de práticas excludentes e materialize o ideal de igualdade e justiça impulsionada pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos.

Colocamo-nos, portanto a estudar as teorias do currículo, sobre o olhar da teoria crítica (Silva 2010), buscando nelas as tendências que conduziram ao currículo escolar às questões relacionadas aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Consideremos para tanto a compreensão de que uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade e que estes dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos, pois organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. (SILVA, 2010).

Lopes (2005) ao analisar a produção social, no Brasil, no campo do currículo o faz entendendo que não é a utilização de determinados aportes teórico-metodológicos que o definem, mas as relações de poder dominantes nesse campo fazendo prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos. Essa proposição vai ser demonstrada pela trajetória do pensamento curricular no Brasil que, considerando seus estudos, apresentamos aqui.

Portanto, partimos da premissa que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Daí a necessidade de buscar

ampliar o conhecimento sobre a história e seus sentidos a partir do estudo sobre as teorias do currículo. (LOPES, 2011, p. 19).

2.1. Teorias do Currículo

2.1.1. Teorias tradicionais

Para as teorias tradicionais, denominadas não críticas e essencialistas, a verdade ("ordem") está fora do homem, é imutável e transcendente, cabendo ao humano buscá-la. Nesse âmbito, conhecer significa descobrir as leis que organizam o universo, no entendimento de que sendo o homem natural, as leis naturais se aplicam aos seres humanos, bem como regem o mundo, as sociedades, a economia, etc. – cabendo à verdade, pela razão, ser descoberta por meio de silogismos. Esse pensamento rege os modos de ensinar e aprender por séculos, tendo como problema central decidir como esse conteúdo – conjunto básico de conhecimentos universalmente válidos – pode ser organizado para o ensino e quais os métodos e técnicas mais eficientes para empreender e consolidar esse ensino/aprendizagem.

Sobre esse entendimento, encontramos, em Silva (2010), elementos históricos que pontuam que, mesmo antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado pode-se perceber preocupações, na história ocidental, com a organização da atividade educacional enquanto ação consciente do ensinar. Um exemplo é a "Didactica Magna", de Comenius (2001), um tratado com seus fundamentos para ensinar tudo a todos na busca de uma compreensão universal. É o próprio Comenius que apresenta seu método, como:

> Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos dias da puberdade, instruída em tudo que diz respeito à vida presente e futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMENNIUS, 2001, p. 11).

Destaque, também, é dado ao livro "The child and the curriculum", escrito por John Dewey, em 1902, em que, para Dewey, a educação não era tanto uma preocupação com a vida ocupacional adulta, mas sim um local para a vivência e prática direta de princípios democráticos. Em outras palavras, o objetivo da escola deveria ser de ensinar a criança a viver no mundo.

Da ideia de um mundo, para as ideias da fábrica, surge o mundo em que, provavelmente, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificaram a massificação da escolarização, o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa. Nesse momento, nos Estados Unidos, dos anos 1920, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

Seu modelo institucional é a fábrica e sua inspiração teórica é a administração científica. É, pois, na literatura americana, que o termo surge, considerando o contexto em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais estadunidenses procuram moldar os objetivos e as formas da educação de massas para designar um campo especializado de estudos.

Nesse contexto, o livro "The curriculum", de Bobbit, é escrito com a intenção de transferir, para escola, o modelo de organização e princípios da administração científica proposto por Frederick Taylor. A tarefa do especialista do currículo consistia em pesquisar, mapear e fazer um levantamento das habilidades necessárias às diversas ocupações adultas. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem e, finalmente, cabia ao especialista em currículo, planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitasse dizer com precisão se elas foram aprendidas (SILVA, 2010, p. 24).

Em 1949, com o livro de Ralph Tyler, o modelo de currículo de Bobbit iria encontrar sua consolidação definitiva, uma vez que os estudos de Tyler, sobre currículo, se tornaram decididamente estabelecidos em torno da ideia de desenvolvimento e organização.

Silva (2010, p.26) observa que tanto os modelos tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas, de Dewey, constituíam uma reação, ao seu modo, ao currículo clássico humanista. Pode-se dizer que os dois modelos, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas porque procuraram adaptar à escola e à ordem capitalista que se consolidava. Em consequência, na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer.

Aproximando-se o final dos anos 1950, os americanos culpavam os educadores pelo que julgavam ser sua derrota na corrida espacial. Novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores foram implementados. Foi dada ênfase ao pensamento indutivo, mas, não tendo esse contribuído com os resultados esperados, não causou a revolução pedagógica que se pretendia desenvolver com as propostas e reformas curriculares.

Nos anos de 1960, a sociedade americana foi desafiada por problemas como racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores. A vergonha para os que desejavam ver sua riqueza melhor distribuída e sonhavam com uma sociedade mais justa e democrática atrelada ao envolvimento do país, na Guerra do Vietnã, gerou revoltas, protestos e questionamentos tanto das instituições quanto dos valores tradicionais em uma crise que chegou a envolver o significado e o sentido da vida.

Como consequência, desenvolveu-se uma contra cultura que enfatizava os prazeres sexuais, a liberdade sexual, a gratificação imediata, o naturalismo, o uso de drogas, a vida comunitária, o desejo de paz e a libertação individual (MOREIRA; SILVA, 2006, p.13).

2.1.2. Crítica à teoria tradicional do currículo

O pensamento e a estrutura organizacional tradicional são postos em xeque, nos anos de 1960, em um contexto que envolvia uma série de movimentos sociais e culturais que marcam esse período em várias partes do mundo. Atrelada a esses, a publicação de livros, ensaios e teorizações efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais e, por isso, a hegemonia da teoria tradicional de currículo tem sua predição já nessa década.

Vários países reagiam às concepções burocráticas e administrativas de currículo. Um marco impulsionador dessa rejeição foi a I Conferência sobre Currículo, organizada na Universidade de Rochester, em Nova York, em 1973. As pessoas, identificadas pelo que passou a ser conhecido como "movimento de reconceptualização", passaram a perceber que os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelo modelo de Bobbitt e Tyler, em uma compreensão meramente técnica e administrativa, não se enquadravam com as teorias sociais de onde se destaca a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a crítica de Frankfurt.

Silva (2010:30) apresenta uma cronologia dos marcos fundamentais tanto da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica sobre o currículo destacando do ano de 1970, a obra de Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido"; de Louis Althusser, "A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado"; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; de 1971, Baudelot Establet, Bernstein e Michael Young; de 1976, Samuel Bowles e Herbert Gentis, Willian Pinar e Madeleine Grumet encerrando-a na referência a Ideologia e Currículo de Michael Apple, em 1979.

Desses, dado o tema, o contexto e a brevidade desse texto, destacamos Freire (1973) que, em seus trabalhos, ataca a teoria tradicional da educação e, portanto, do currículo, denominando-a de educação bancária, na qual o conhecimento "pronto" é depositado, pelo professor, no aluno. O autor acaba propondo uma educação fundada no diálogo, em que o conhecimento liberte o oprimido do opressor pela influência amorosa do educador politicamente e existencialmente comprometido com o oprimido. Nesse sentido, postula Freire:

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p.33).

Tal pensamento e o quadro de pensadores e produções formam a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes. As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais; enquanto as teorias tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo, as teorias críticas, postulando a desconfiança, questionamentos e transformação radical, buscam desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. Depois dessas, têm-se uma teoria curricular radicalmente modificada.

2.1.3. Teorias críticas

Em Moreira e Silva (2006, p.15), temos que, em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência, na Universidade de Rochester, na tentativa de reconceituação do campo, enfatizando que a compreensão da natureza é mediada pela cultura. O grupo concebia, entre outros, a reconceituação como o esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pela lei da natureza. No caso específico

do currículo, a intenção era de identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais.

Não formando um bloco único, é entre os reconceitualistas, nos Estados Unidos, que autores associados à orientação neomarxistas constituem-se entre os precursores do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, tendo como enfoque principal entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Para dar conta dessa preocupação, discutem quais as contribuições, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais, identificando e valorizando as contradições e as resistências presentes no processo e buscando formas de desenvolver seu potencial libertador.

Já entre os sociólogos britânicos, há um esforço pela definição de novos rumos para a Sociologia da Educação. Na Inglaterra, os sociólogos do Departamento de Sociologia da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, concebem a educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, uma sociologia do currículo. A matriz desses esforços recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE). Com o intuito de intervir, por meio de seus estudos, na política educacional vigente, a NSE constitui-se na primeira corrente sociológica, de fato, voltada para o estudo do currículo (MOREIRA; SILVA, 2006, p.17).

Segundo Silva (2002), a NSE surge bifurcada em duas tendências: uma centrada no estruturalismo que, mais tarde, se tornou neomarxista; e outra fenomenológica e interacionista simbólica. No início dos anos 1980, a tendência fenomenológica na NSE entrou em declínio, se dissolvendo em perspectivas teóricas voltadas para o feminismo, estudo de gênero, raça e etnia, bem como estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Além desses aspectos, Moreira e Silva (2006:20) apresentam conceitos que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica, apontando como centrais, em suas relações com o currículo, a ideologia, a cultura e o poder. A centralidade desses conceitos implica os envoltos aos demais temas, antigos e emergentes, como: currículo oculto, disciplinaridade, noções de conhecimento, produção de identidades sociais e individuais, construção da cidadania, cultura popular, conhecimento e linguagem, etc.

2.1.4. Teorias pós-criticas

Dos estudos realizados, principalmente, em Silva (2010, p. 149), podemos pontuar que as teorias pós-críticas nascem dos significados e sentidos que são atribuídos às coisas: ”todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende das relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos”. De um modo geral, pode-se destacar como principais axiomas das abordagens pós-críticas: 1) Não há critérios transcendentes pelos quais se possam julgar uma cultura superior a outra; 2) As culturas são resultado de experiências vividas em contextos diferentes, logo, não são compatíveis para efeito de mensuração e hierarquização; 3) Preconceitos e discriminações são o resultado de relações assimétricas às sociedades contemporâneas; 4) O progresso tem produzido subprodutos indesejáveis, como a poluição, a concentração de riqueza e poder, as armas nucleares, químicas e biológicas; 5) A consciência do sujeito não é unitária, imune às contradições, ao contrário, ela é fragmentada, dividida, ambígua e hibrida; 6) A consciência é construída pela luta entre os processos de socialização primária e secundária que se hibridizam por meio de rasuras, apagamentos, deslocamentos, entre lugares que deixam marcas e interferem nas condutas dos sujeitos.

Assim, retornam às relações de poder, em que o conceito de classe precisa ser complementado pelos de gênero, raça e etnia para se compreender o fenômeno. Nesse sentido, de acordo com os conceitos que representam Silva (2010), a abordagem resume, em um quadro, as grandes categorias que representam: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Ainda conforme as considerações de Silva (2010), as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Segundo o autor, sendo “pós”, ela não é superação simplesmente, pois,

> na teoria do currículo, assim como na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica – mesmo que a tensão entre ideologia e discurso cause a evidente fratura – para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder, nos tornamos aquilo que somos (SILVA, 2010, p. 147).

Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (esse, pós-critica, descentrado e ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade). Ao refletir o depois das teorias críticas e pós-críticas o autor considera que

> a ciência e o conhecimento, longe de ser o outro do poder são também campos de luta em torno da verdade. Parece, pois, inquestionável que, depois das teorias pós-críticas, a teoria educacional crítica não pode voltar a ser simplesmente 'crítica' (SILVA, 2010, p. 146).

Destacando a contribuição das teorias pós-críticas e, sem negar que lhes são feitas acusações, observamos que o legado das teorias críticas não pode ser negado, destacando os seguintes ensinamentos: o currículo é, definitivamente, um espaço de poder; a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo; e o currículo é uma construção social.

Assim, portanto, conclui que

> depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *Curriculum vitae:* no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 151).

2.1.5. Teorias do currículo no Brasil

Para Lopes (2005), as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920, entretanto, até a década de 1980 o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas – modelo curricular de viés funcionalista, resultantes de acordos bilaterais entre os governos brasileiro e americano por meio de programas de ajuda à América Latina.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do País, o referencial norte americano é abalado e ganha força o pensamento curricular de vertente marxista. Nesse período, dois grupos nacionais disputaram a hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política: a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido. Há, também, a influência da produção de língua inglesa que se diversifica por incluir pesquisadores brasileiros ligados à Nova Sociologia da Educação Inglesa, não mais por processos oficiais de transferência, mas subsidiados pelo trabalho de brasileiros que passavam a buscar referência no pensamento crítico.

Dessa forma, no início dos anos 1990, o campo viveu múltiplas influências. Os estudos do currículo assumiram enfoque sociológico em primazia do pensamento psicológico, até então

dominante e, assim, os estudos que discutiam aspectos administrativos-científico do campo do discurso são superados. Na primeira metade da década, a ampla maioria da produção se encaixava na categoria de textos políticos. A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente, era visivelmente hegemônica e, à exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências era de autores estrangeiros como Henry Giroux, Michael Apple e Young.

No período, pode-se citar como centrais as discussões sobre currículo e conhecimento, entretanto, ao lado das temáticas relacionadas ao conhecimento tem-se, também, o desenvolvimento de trabalhos em torno da questão da multirreferencialidade, que indicava a complexidade do campo do currículo sua capacidade de exigir uma rede múltipla de referencias para sua interpretação.

No fim da primeira metade da década de 1990, a temática de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começou a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais que conviviam com as discussões modernas e constituíam uma forte influência da década.

Dessa forma, no período citado, as teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, foram se contrapondo à multiplicidade que foi se configurando não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam, produzindo híbridos culturais. Sob essa perspectiva, o hibridismo no campo do currículo parece ser a grande marca da década.

Os estudos enfocando o currículo demonstram a pluralidade de temáticas em que se encontram trabalhos que se referenciam nas discussões teórico-práticas da área, em estudos voltados para propostas de ensino de disciplinas específicas ou em propostas que possuem, como viés principal, as teorias construtivistas. Sob esse ponto de vista, ratificamos que o currículo trata-se de um campo "que mesmo não se constituindo das propostas e práticas que propõe, é capaz de influenciar a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, propostas curriculares oficiais e práticas pedagógicas na escola" (LOPES, 2005, p. 18).

2.2. **EDH no currículo e currículo para EDH**

2.2.1. Questões sobre currículo oficial

Para Apple (*apud* MOREIRA; SANTOS, 2006, p. 59), o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo; produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Estamos vivendo a extensão de uma época de discussões em torno da política do conhecimento oficial. Nos Estados Unidos, uma das ideias tem sido a de uma "cultura do bem comum" (APPLE *apud* MOREIRA; SILVA, 2006, p. 73), em torno da qual deva ser formulado um currúculo nacional – conforme definição dos neoconservadores aliados aos neoliberais – como forma de política cultural. Segundo Apple (*apud* MOREIRA; SILVA, 2006, p. 79), essa ideia de uma "cultura comum" com roupagem da tradição ocidental romantizada não leva em conta a imensa heterogeneidade cultural de uma sociedade que extrai tradições culturais do mundo inteiro. Na Inglaterra, o debate é semelhante: um currículo nacional é visto pela direita como essencial para evitar o relativismo. Para muitos dos seus proponentes, um currículo unificado deve basicamente transmitir a "cultura comum" e a alta cultura que dela se originou.

Para Apple, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar escolas, avaliando-as segundo critérios "objetivos", os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social. Assim, surgirão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre "nós" e os "outros", agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (*apud* MOREIRA; SILVA, 2006, p. 76).

Sob essa perspectiva, de que forma, diante da realidade de um currículo que se pensa nacional, como é o caso do Brasil, bem como da normatização da Educação em Direitos Humanos, postulada como válida para toda uma humanidade, podemos considerar os parâmetros da narrativa do conhecimento de intenção e da política educativa produzida no contexto das relações de poder, no sentido de dominação?

Em um voto, mesmo que desconfiado, à proposta de se instituir um conhecimento oficial, Apple (*apud* MOREIRA, SILVA, 2006) considera a possibilidade de a instituição de um currículo nacional estimular um intenso debate público acerca do conhecimento de quem é declarado oficial, desencadeando a união de grupos de oposicionistas e oprimidos. Acrescenta,

ainda, que, em sociedades complexas, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que reconheçamos abertamente as diferenças e as desigualdades.

O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente, reconhecendo as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Assim, uma das funções de um currículo nacional poderia ser a de aglutinação de grupos em torno de uma pauta comum, em decorrência, poderia surgir um movimento nacional por uma visão mais democrática da reforma do currículo escolar.

Nesse contexto, situamos os propósitos da Teoria Crítica no que dizem respeito à criação de uma sociedade mais justa e ao empoderamento das pessoas, o que significa um "maior controle sobre suas vidas econômicas, políticas, sociais e culturais" (MAGENDZO, 2012 *apud* CARVALHO, 2013, p. 419).

Na explicação de Magendzo (*apud* CARVALHO, 2013, p. 420),

> [...] tanto a Pedagogia Crítica como a Educação em Direitos Humanos se relacionam com a injustiça social, a opressão e a violência e que são o resultado de lutas intensas e incessantes das pessoas para tornarem realidade seus direitos. Esta luta está cheia de contradições e conflitos.

A teoria crítica, portanto, contribuiu para a desconstrução de ideias e conceitos prontos e estabelecidos. Se a ideia de determinação econômica serviu ou justificou um momento histórico da vida cotidiana, já não responde ou explica a complexidade desse início de século XXI.

Nesse contexto de alicerces críticos, vislumbra-se o conceito de imanência que permite o desejo pelo que poderia ser. Um criticismo em evolução, motivado pelo espírito freireano, e que, a partir da compreensão de imanência, sonha formas de diminuir o sofrimento humano, no âmbito educacional, iria consubstanciar em uma pedagogia como prática da liberdade, uma pedagogia crítica com sujeitos de direitos agentes de mudança social.

A teoria crítica do poder compreende, além disso, a produção da ideologia como o outro lado da hegemonia. A ideologia hegemônica comporta "as formas culturais, os significados, os rituais, e as representações que criam o consentimento tanto para o *status quo* como para o lugar concreto" ocupado por cada indivíduo (KINCHELOE, 2008, p. 44 *apud* CARVALHO, 2013, 410).

A teoria crítica percebe, ainda, o grande poder da linguagem como instrumento de dominação e regulação social. A linguagem não é uma prática neutra e objetiva, mas variável

em seus significados a partir dos contextos em que é desenvolvida e, por não ser uma prática neutra, pode ser utilizada a favor ou contra projetos progressistas, como regulação e dominação ou como construção de uma sociedade mais humanizada.

Um criticismo em evolução afirma, também, que não existe neutralidade na educação nem tampouco no trabalho do professor. A prática pedagógica docente, as posturas e ações são sempre políticas e intervencionistas, tendo em vista os "[...] efeitos que produz sobre o conhecimento, nas experiências que organiza nas aulas e no futuro que antecipa nos inumeráveis modos em que se enfrenta o mundo" (GIROUX, 2008, p. 19 *apud* CARVALHO, 2013). Logo, a pedagogia crítica possibilita que os educadores expressem sua indignação frente às injustiças do mundo, criando, no ambiente educativo, um espaço de discussão e desenvolvimento de uma prática humanizada, amorosa, política e moral.

Considerando essa perspectiva educacional, a EDH assume a natureza de uma prática política dialógica, formadora do processo de autonomia dos sujeitos de direito, possibilitando alcançar a autonomia pela interrogação e pela reflexão em um fazer crítico que considera e possibilita a liberdade de escolha, de expressão e de decisão.

2.2.2. Currículo para o ensino médio

Para retratar o ensino médio no Brasil, Ramos (2012) fez um recuo à década de 1990, pela peculiaridade histórica e impacto marcante que teve nos anos subsequentes, no tocante à configuração de um modelo peculiar de política educacional. Desse período, a autora destacou a necessidade de reestruturação das políticas nacionais dentro de uma lógica produtivista como suposta estratégia para a sobrevivência dos países no capitalismo global. No período, sustentava-se a defesa de um Estado Mínimo em contraposição ao modelo de Estado de Bem-Estar Social e o Estado Keynesiano, caracterizados, respectivamente, pelo papel de agente da promoção dos direitos sociais e pelo papel de regulador e organizador do mercado (RAMOS, 2012, p. 60).

Na prática, esse modelo[14], inviabilizava a possibilidade constitucional de construção de um Estado de ampla responsabilidade social e destacava o tema educacional, que apareceu como base de sustentação da competitividade (individual e social) tendo, como palavra-chave e consensual, a qualidade sob o enfoque produtivo.

[14] Modelo administrativo nas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Dessa década, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), aprovada em 1996. A nova LDB, resgatando texto da Constituição de 1988, focaliza o ensino fundamental como direito público subjetivo[15] do cidadão e única etapa do ensino obrigatório, gratuita e dever do Estado. Essa estratégia se opõe à construção de um Sistema Nacional de Educação e, no período, portanto, o ensino médio acabou passando apenas para o papel de figurante na política oficial brasileira voltada para educação básica (RAMOS, 2012, p. 64).

Apenas a partir da Lei Federal n.º 12.061/09 que foi alterado o inciso II do art. 4, da LDB. Em consequência, o ensino médio passou a ser dever do Estado como educação escolar pública, com garantia de universalização e gratuidade. Segundo a autora,

> Por conta desse novo tratamento do ensino médio realizado pelo campo político brasileiro, podemos verificar que passaram a ser direcionadas a ele várias políticas importantes, ainda que estas não rompam com as políticas educacionais do período de 1995 a 2002, mas tende a ampliá-las e/ou aprimorá-las. [...] Em 2006, foi criado o FUNDEB, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com previsão até 2020, em substituição do FUNDEF; [...] Em 204, o Programa Universidade para todos(ProUni); [...]Em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; [...] a Universidade Aberta do Brasil (RAMOS, 2012, p. 73-74).

Destacamos, nesse percurso, a inclusão das áreas de Filosofia e Sociologia (incluídos pela Lei Federal n.º 11.684/08) como conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania[16]; bem como a Lei Federal n.º 11.645/08[17], que tornou obrigatório o ensino dos componentes de História e de Cultura Afro-brasileira e Indígena a serem tratados de forma transversal, independente do formato flexível e disciplinar do currículo.

2.2.3. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Os redatores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em sua apresentação, deixaram claros dois sentidos principais que o mesmo vem assumindo enquanto política pública: consolidar uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e reforçar um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos entendida como um processo a ser apreendido na perspectiva da cidadania ativa.

---

[15] LDB 9.394/96 Art. 5º.
[16] Resolução do CNE/CEB n.º 4 de 2006.
[17] Assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva .

O sentido do reforço a essa construção, amplamente marcada por demandas jurídico-políticas, aparece várias vezes no PNEDH, desde sua introdução, quando trata da necessidade de educar, em direitos humanos, em tempos conturbados, em que coloca a EDH como tarefa indispensável para a defesa, respeito, promoção e valorização dos direitos humanos; sua referência ao Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, destacando que esse tem, por objetivo, fortalecer o respeito aos direitos humanos, além de tratar da primeira dimensão da EDH, ou seja, a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacionais, nacionais e locais; até o destaque da contribuição da EDH, que cria uma cultura universal dos direitos humanos. Essa última pode ser observada na declaração de que a implementação da EDH visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no País – esse sentido dado à EDH se repete em seus objetivos, princípios e propostas de ação para diferentes modalidades de educação não informal e formal.

Candau e Sacavino (2010) situam o PNEDH no âmbito do enfoque teórico, que parte de uma visão dialética e global em que os direitos humanos são vistos como mediações para uma mudança social, concebendo a Educação em Direitos Humanos, segundo o próprio documento, como

> um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão do conhecimento historicamente construído sobre os Direitos Humanos, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos, formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político, desenvolvimento de processos participativos e de construção coletiva, fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH, 2006, p. 25).

Esse enfoque dialético e global coloca, no centro de suas preocupações, a inter-relação entre os direitos de primeira, segunda e terceira gerações e se coloca na perspectiva da construção de uma quarta geração de direitos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. Não obstante, ainda acentua a importância dos direitos sociais, econômicos e culturais para a própria viabilização dos direitos civis e políticos; enfatiza a cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil; privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados; e afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 125).

Ao tratar as questões pedagógicas, ainda segundo as autoras, o enfoque dialético global defende a existência de diferentes possibilidades metodológicas e privilegia a interdisciplinaridade enfatizando a estratégia de temas geradores capazes de desestabilizar a concepção tradicional de currículo (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Considerando essa concepção de Educação em Direitos Humanos, as autoras destacam, entre as tendências pedagógicas elencadas na produção da área, que a EDH está em referência às denominadas pedagogias críticas. Essas tendências, inspiradas na teoria crítica elaborada por filósofos e cientistas sociais vinculados à chamada Escola de Frankfurt, são marcadas pelo comprometimento com os problemas da contemporaneidade na crença de que uma sociedade diferente pode se tornar real, buscando fornecer a direção histórica, cultural, política e ética para a transformação (CANDAU; SACAVINO, 2010).

2.2.4. As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e a formação do profissional

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) foram estabelecidas pelos Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012[18]. Resultou do movimento de elaboração com ampla participação da sociedade civil e política, no Conselho Nacional de Educação, e foi articulado com entidades científicas, audiências públicas e diversos encontros em âmbito nacional, regional e local. Esse documento está em consonância com o que dispõe nos documentos internacionais e nacionais que visam assegurar o direito à educação a todos – como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014); do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) – e fundamenta-se na concepção de educação como direito conforme Constituição Federal de 1988 e nos desdobramentos legais nela previstos.

[18] Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

Em seu texto, a DNEDH destaca concepção, responsabilidades, finalidade, princípios, dimensões, objetivos, modos, formas, e orientações para a formação inicial e continuada na EDH. Sobre a concepção de Educação em Direitos Humanos, postula:

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos (DNEDH, 2012, Art. 2º e 4º).

Os objetivos da Educação em Direitos Humanos estão expressos em seu Art. 5º, quando diz que "a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos" e, em parágrafo único, no qual afirma que esse objetivo

> deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (DNEDH, 2012, parágrafo único).

Quanto às dimensões, essas devem ser articuladas na Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, o documento estabelece:

> I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
> IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
> V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (DNEDH, 2012, Art. 4º).

A organização curricular é direcionada no artigo sétimo, quando estabelece a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos. Na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, poderá ocorrer das seguintes formas:

> I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
> II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

> III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (DNEDH, 2012, Art. 7º).

Em parágrafo único, admite outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos na organização curricular das instituições educativas, desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. Assim, o documento orienta a presença da EDH na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados aos profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Cabe, portanto, aos sistemas de ensino e instituições de pesquisa "fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos" (DNEDH, 2012, Art. 10º), além de "criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos" (Art. 11º). Cabe, também, às Instituições de Educação Superior, estimular "ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública" (Art. 12º).

Quanto à formação dos profissionais da educação, visando garantir maior organicidade para a formação, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Pleno e a Comissão Bicameral homologaram, em 25 de junho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, em que consta sobre a formação para Educação em Direitos Humanos e o papel do currículo:

> A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a Educação em Direitos Humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. [...] O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (DNEH, 2012, p. 22).

Entendendo, portanto, que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e é eixo da formação profissional do educador, essa vem reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura –, por

meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional (DOURADO, 2015, p. 305).

2.2.5. As Orientações Pedagógicas para Educação em Direitos Humanos em Pernambuco

O "Caderno de Orientações Pedagógicas para Educação em Direitos Humanos*"* (2012), proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, apresenta-se com o objetivo de oferecer subsídio pedagógico para os professores. Foi elaborado levando em consideração o fato de que o Estado tem, como princípio norteador da política educacional, a Educação em Direitos Humanos e a necessidade de transversalizar a temática. Ao tratar a Educação em Direitos Humanos, o Caderno a considera nos modos transversal e como componente curricular.

Assim, propõe, para o tratamento transversal, a articulação do tema com os componentes da matriz curricular em sua base comum e todas as modalidades de ensino para o tratamento enquanto componente conteúdos para nortear o trabalho pedagógico. Quanto à transversalidade, o Caderno estimula a prática da Educação em Direitos, por meio de jornadas pedagógicas, projetos pedagógicos, sequências didáticas e atividades suplementares como pesquisas, músicas, filmes, textos, referências, exercícios, nos seguintes eixos:

- Eixo Temático 1 - Enfrentamento da pobreza e da fome. Sugere-se que esse tema seja tratado visando a reflexão sobre as possibilidades de afirmação dos direitos humanos e da cidadania em face das questões sociais que levam a população à situação de pobreza e fome nas diversas sociedades. Para transversalizá-lo são sugeridas atividades em oito componentes da base curricular comum, que se repetem nos oito eixos sugeridos: Língua Portuguesa em atividades de Interpretação e produção textual; Matemática em atividades de classificação estatística da fome em diversas sociedades; Inglês em estudos sobre interculturalismo – vocabulário, gramática e interpretação; Geografia em estudos de escalas territoriais da produção e do trabalho; Ciências em reflexões sobre os alimentos envolvendo questões sobre desnutrição, consumismo e manejo adequado do solo; Arte com análise de obras que retratam o eixo;

Educação Física com reflexões sobre dieta saudável para um corpo saudável; e História com estudos sobre desigualdade social e a relação com a fome no mundo.

- Eixo Temático 2 – Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual. Espera-se que esse tema possibilite a articulação entre vários conhecimentos e saberes com suas respectivas competências e habilidades, promovendo um ensino interativo que possibilite o debate sobre a promoção da igualdade entre gêneros, o combate à violência contra a mulher e o fortalecimento da sua autonomia, bem como o enfrentamento da homofobia e a defesa da livre orientação sexual. Em Língua Portuguesa, propõe-se a discussão sobre a Interculturalidade, análise do discurso e gêneros textuais sobre a diversidade; em Matemática, estudos de dados estatísticos acerca da igualdade entre gêneros; em Inglês, interculturalismo; em Geografia, estudos sobre diferentes lugares e territórios culturais das relações entre gêneros; em Ciências, reconstrução e significação das diferenças e semelhanças biológicas entre gêneros; em Arte, a influência da literatura e das artes plásticas no debate sobre gênero e diversidade; em Educação Física, corporeidade e o ritmo no trabalho sobre gênero e diversidade; e em História, história do movimento feminista.
- Eixo Temático 3 – Garantia da sustentabilidade socioambiental. Propõe o entendimento sobre os discursos pela territorialidade e planetariedade ambiental e suas implicações para a afirmação e garantia dos direitos humanos considerando os sujeitos socioculturais, suas memórias e identidades, correlacionando-os com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em consonância com a preservação e conservação dos recursos naturais. Para a prática com a Língua Portuguesa, propõe o estudo de gêneros textuais e discursos para a sustentabilidade; para Matemática, estudo de índices em numéricos acerca da reciclagem e do reaproveitamento dos recursos naturais; em Inglês, gêneros textuais e discursos para sustentabilidade; em Geografia, biodiversidade, sustentabilidade e cultura ambiental; para Ciências, biodiversidade, reaproveitamento e preservação dos recursos naturais; para Arte, trabalho com reciclagem para a sustentabilidade e promoção das artes plásticas; para Educação Física, reflexões sobre corporeidade e o ambiente ao redor; e para

História, estudos sobre a Agenda 21 e as convenções mundiais em prol da sustentabilidade e desenvolvimento ambiental.

- Eixo Temático 4 – Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade. Esse eixo tem como objetivo promover o conhecimento de forma articulada com objetivos sociais, destacando as categorias de cada disciplina, ampliando esses saberes com os conceitos que permeiam os direitos humanos e possibilitando ao estudante o acesso aos bens patrimoniais da cultura material e imaterial. Nesse eixo, propõe-se que cada professor elabore sua proposta. Para tal são apresentados textos de apoio e sugestões de: etapas didáticas, jornada pedagógica e situação problematizadora.
- Eixo Temático 5 – O direito à terra como condição de vida. Nesse eixo, o caderno propõe que os professores promovam o conhecimento sobre o direito à terra por meio de atividades educativas que permitam aos estudantes reconhecerem a importância da garantia à terra como condição inalienável de vida humana. Além disso, há a solicitação para que o professor elabore sua proposta e encaminha textos de apoio e sugestão de projeto pedagógico em etapas de atividades.
- Eixo temático 6 – Prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Objetiva promover o conhecimento das relações étnico-raciais, apontando para a educação e reconhecimento da cultura afro-brasileira e buscando propiciar o enfrentamento do racismo. São sugeridas atividades: para Língua Portuguesa, de estudo de gênero textual, produção e interpretação; para Matemática, análise e interpretação e dados, estudo de números, em umerais, grandezas, medidas, geometria, porcentagem e álgebra. para Inglês, estudo de tempos verbais e variedades linguísticas, para Geografia, estudo sobre lugar, paisagem e território; para Ciências, há a solicitação para que o professor elabore sua proposta; para Arte, o trabalho com música, dança, teatro e artes visuais; para Educação Física, Interação, corpo e jogos; e para História, estudos sobre sociedade, cultura, poder, relações de trabalho e política. Sugere, aos professores, a participação no Fórum de Educação Étnico-racial em Pernambuco, que tem como objetivo monitorar, apoiar e contribuir com a execução das políticas para a questão étnico-racial, principalmente com a

implementação das ações propostas para a Educação Brasileira a partir da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

- Eixo Temático 7 – Garantia do bem estar físico, emocional e social. Sugere a reflexão sobre o bem estar físico, emocional e social do ser humano, a partir do debate sobre ética no convívio social, respeito às diferenças, bem como considerando o debate sobre os direitos e deveres constitucionais para o bem estar do indivíduo e do coletivo. Solicita-se que o professor elabore sua proposta e sugere etapas didáticas a partir do eixo temático e sugere-se, também, o trabalho com a Lei nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009, que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bulling* escolar.
- Eixo Temático 8 – Os tempos humanos e as garantias dos seus direitos: a infância, a adolescência e a pessoa idosa**.** Esse eixo tem por objetivo promover o debate sobre os tempos humanos e as garantias dos seus direitos: a infância, a adolescência e a pessoa idosa**.** Sugere-se ao professor elaborar sua proposta de trabalho e apresenta-se textos de apoio sobre a construção sociocultural de criança, adolescente e velhice, legislações em prol da criança em âmbito internacional e nacional e sobre o idoso (Política Nacional do Idoso).

Quanto ao tratamento da EDH como componente curricular, o caderno sugere conteúdos que são dispostos em cinco eixos estruturantes da Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em Pernambuco. São os seguintes: A trajetória histórica dos Direitos Humanos; Fundamentos Filosóficos dos Direitos Humanos; Direitos Humanos: cultura e relações sociais; Cidadania e Estado Democrático de Direito; e Meio Ambiente e Direitos Humanos – são acrescidos textos de apoio sobre o Movimento Feminista no Recife.

2.2.6. Proposta curricular da escola

A proposta curricular da escola, conforme disposto no Projeto Político Pedagógico, contempla as Diretrizes curriculares nacionais para cada componente curricular e a Proposta curricular para o ensino médio integral de Pernambuco[19].

[19] Conforme sua apresentação, foi elaborada com a participação de professores, coordenadores e profissionais da Secretaria Executiva de Educação, tendo sua primeira versão em 2008 e a segunda em 2012 (a que está sendo apresentada neste trabalho).

Para a fundamentação, a proposta se utiliza dos estudos do professor Antônio Carlos Gomes da Costa, e é apontada como a essência estruturante da educação integral. Nesse entendimento, dispõe que essa se fundamenta no conceito de ação educativa que parte do pressuposto de que a educação é a comunicação "intergeracional" do humano, envolvendo a transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades. A partir daí, faz algumas defesas, entre elas, que:

> A educação é uma forma qualificada de comunicação, que possibilita que um ser humano exerça uma influência construtiva e deliberada sobre outro ser humano. Nossas características propriamente humanas (conhecimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades) nos são transmitidas pela educação. A educação, portanto, não pertence ao mundo da natureza. Ela pertence ao mundo da cultura. (Item 1 dos fundamentos da proposta In PPP, 2013/2014).
> A educação interdimensional se inscreve na grande tradição da pedagogia ativa, da educação por projetos e dos centros de interesse, buscando sempre levar o educando não a fazer apenas o que gosta, mas gostar do que deve e precisa ser feito em favor do desenvolvimento do seu potencial. Para isso, a atividade educativa deverá criar centros de interesse, na valorização do processo grupal e em atividades orientadas para a consecução de objetivos cognitivos (conhecimentos), afetivos (sentimentos) e pragmáticos (comportamentos). (Item 7 dos fundamentos da proposta In PPP, 2013/2014). Longe de inscrever-se no marco das pedagogias não-diretivas, a perspectiva da interdimensionalidade em educação exige que a relação educador-educando se dê no marco de uma diretividade democrática, onde o educador seja sempre o polo direcionador da ação educativa. Nessa relação o educador deve ouvir os seus educandos, dar-lhes espaços para se manifestar e decidir, sempre, porém, com alguns limites explicados, compreendidos e aceitos pelo grupo. A prática da não-diretividade pura e simples, além de destituir o educador de seu papel dirigente, deixa os educandos confusos e expostos à orientação de lideranças negativas (PPP, 2013/2014, item 8).

A Proposta apresenta como eixo metodológico: a educação para valores, o protagonismo juvenil, a cultura da trabalhabilidade, a avaliação interdimensional, a interdisciplinaridade e a contextualização[20].

No que concerne a avaliação esta considerada avaliação por competências. No sentido de fundamentar essa posição assim se coloca:

> Ao falarmos em avaliação surge desde logo a ideia de reprodução e de prescrição. Mas, quando pensamos nas competências, na capacidade para produzir desempenhos adequados a situações não rotineiras, a avaliação das competências é algo que levanta muitas questões. Serão as competências entidades fixas e mensuráveis? O nosso foco é o produto ou o processo? Se aprender é acumular conhecimentos descontextualizados, faz todo o sentido que a avaliação se sustente prioritariamente na realização de controles periódicos, como sejam os testes (Short, 1985). Mas se assim não for? Será mesmo possível avaliar competências, ou antes, pelo contrário, o que é possível é determinar a incompetência (WESTERA, 2001 *apud* PPP 2014/2016, p. 16).

[20] Esses eixos serão tratados, nesse trabalho, quando da etapa de reconhecimento do campo.

Na compreensão de que a avaliação deve romper com um entendimento mais tradicional que a associa à medida e à classificação e em que as principais preocupações se relacionam com a procura de objetividade e de justiça (conceitos estes totalmente desprovidos de sentido numa avaliação reguladora das aprendizagens), onde se cria uma situação em que os juízos de valor são mais fundamentados no conhecimento, reduzindo-se naturalmente a angústia e a incerteza dos momentos de classificação, postula:

> Se tivermos presente, por um lado, o significado de competência e, por outro, as recentes orientações relativas à avaliação, concluímos que avaliar competências é, sobretudo entendido como um processo regulador da vivência dos alunos durante as referidas experiências de aprendizagem. Assim, falamos de um processo intencional e continuado, que vai acontecendo no dia-a-dia da sala de aula e que é marcado por um conjunto de orientações das quais destacamos: (I) desenvolver-se num ambiente de confiança, onde errar é visto como natural e não penalizador; (II) privilegiar-se uma observação formativa em situação e no quotidiano; e (III) favorecer-se a metacognição como fonte de autorregularão. (PPP, 2013/2014, p. 15).

O texto da proposta cita Perrenoud[21] quando esse defende que

> para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. (PPP, 2013/2014, p. 16).

Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que passar o conteúdo é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagens, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. É preciso que se organizem situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. Assim, o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

Sobre essa questão, práticas pedagógicas por competências – que implicam avaliação por competências – são pontuadas por Medeiros (2016, p. 1032):

> A polissemia do conceito de competência coloca sérias dificuldades operacionais para aqueles que precisam utilizá-lo e essas dificuldades podem se expressar em resultados

[21] Em *Nova Escola*, setembro de 2000, p. 19-31.

> opostos ao que se espera da organização do trabalho e de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências. [...] Assumir um sentido mais preciso, mais circunscrito, mais nítido só é possível se visualizarmos a lógica ou referencial teórico-metodológico no qual o conceito se inscreve. Sendo assim, só tomando esses pontos de partida (epistemológico e teórico-metodológico) como referencial é que poderemos apreender diferenças significativas entre as diferentes definições do conceito, entendimentos, práticas sociais e de formação delas decorrentes. (MEDEIROS, 2016, p. 1032).

Segundo as orientações curriculares para o ensino médio (In PPP 2013/2014), "a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível". Nesse pensamento, seguimos observando que a proposta organiza a parte comum da matriz curricular por área de conhecimento, conforme orientação dos marcos formais, da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e que os programas anuais para cada componente curricular é apresentado por meio de competências, habilidades e conteúdos. Segue dois exemplos, um de competência por área e outro por componente curricular:

> Competência 3 (C.A.3.) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais (Ciências Humanas e Suas Tecnologias).
> C6. Discutir sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto presente, identificando e comparando referenciais alternativos que visem erradicar formas de exclusão social. (Correlacionada com a Competência 6 da Área – CA 6, componente curricular: Sociologia) (PPP, 2013/2014).

Considerando a realidade em estudo, poderíamos inferir que não havendo, na escola, o componente curricular DH, as dimensões da EDH, conforme norteia o PNEDH, só estariam sendo trabalhadas em partes. A dimensão que se refere à apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local poderia estar comprometida, interferindo, também, na efetivação da formação de uma consciência cidadã em que os sujeitos são conhecedores dos processos e das construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à ampliação dos seus direitos e deveres.

Segundo os estudos e pesquisas desenvolvidos por Rodino (2003, *apud* SILVA, 2013, p.9), por meio do Instituto de Direitos Humanos da Costa Rica,

> as experiências que tem trazido melhores resultados são as que contemplam no currículo os conteúdos da educação em direitos humanos de forma transversal, até porque esses são essencialmente transversais com as todas as áreas do conhecimento,

> e, também, de forma disciplinar para garantir um espaço articulador com os demais conteúdos que possibilite a sistematização dos conhecimentos.

Para Silva (2013), esse é um dos aspectos mais polêmicos na implantação das Diretrizes. Conforme seu entendimento,

> não só por ser uma experiência nova na organização curricular no Brasil, em que estudos sobre a mesma são iniciais, e de modo geral não foram incorporados às formações profissionais, de uma maneira mais ampla, e ainda, pela própria complexidade da temática e das dificuldades de trabalhar a transversalidade curricular. No entanto, percebemos ser necessário que os currículos explicitem os conteúdos e metodologias da educação em direitos humanos na formação dos estudantes e profissionais (SILVA, 2013, p.9).

Sob essa perspectiva, enquanto instrumento de caráter mandatório para subsidiar os sistemas de ensino, na educação básica e superior, em todas as áreas, na implantação de políticas públicas do Estado em EDH, as DNEDH vêm reforçar e ampliar as orientações do PNEDH, expressando o momento em que os conteúdos de direitos humanos e da educação em direitos humanos aparecem no debate nacional e internacional, apresentando diversas possibilidades para sua implementação, conforme as condições das instituições.

Os estudos realizados por Candau (2004) apontam que, nesse cenário, é importante analisar e debater as questões relativas ao sentido da EDH e os objetivos que essa pretende alcançar. Conforme a autora:

> Em relação à polissemia da expressão educação em Direitos Humanos, os pesquisadores afirmaram a importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a Educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, afirmaram hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o transito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc, até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a educação em Direitos Humanos perca especificidade. Tornando difícil uma visão mais articulada e confluente, terminando por se reduzir a um grande "chapéu" sob o qual podem ser colocados temas muito variados, com os mais diversos enfoques.

Assim, observamos que o componente curricular DH amplia as possibilidades e as formas de efetivação da EDH, no sentido da vivência de suas dimensões. O capítulo seguinte, por sua vez, mostrará aspectos da pesquisa realizada na e sobre a escola campo, apresentando um olhar de reconhecimento sobre a trajetória de construção da identidade e das vivências da EDH, buscando os modos pelos quais essa vem se realizando.

CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E AS VIVÊNCIAS DA EDH – UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Para Tripp (2005, p. 453), uma das ações da pesquisa-ação é a de reconhecimento do campo. Segundo o autor, essa ação constitui-se em uma "análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos". Aqui, se situa um dos aspectos que justifica nossa opção pelo roteiro sugerido, visto que a fase do reconhecimento que entendemos vai além do diagnóstico, possibilita ao pesquisador visualizar e dar visibilidade ao fazer do outro. Essa ação nos instiga à reflexão proposta por Freire (1983), quando diz:

> Não devo julgar-me, como profissional, 'habitante' de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que deve ser doado aos 'ignorantes e incapazes'. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os 'perdidos' que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno.[...] Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade (FREIRE, 1983, p. 21).

Na busca desse entendimento, foi realizada, inicialmente, a consulta[22] em documentos da gestão – Prêmio Gestão Escolar 2011, 2012/2013, Relatórios Programa Ensino Médio Inovador 2013, 2014 e 2015, Projeto Político Pedagógico 2013/2014, Regimento Escolar 2012 e da secretaria da escola – arquivos, atas de reuniões, relatórios, matriz curricular, boletins, resultados e dados estatísticos da escola, diários e registros de atividades pedagógicas (guias de aprendizagens e projetos didáticos), além da *internet*, em *blogs* em que encontramos registro de atividades a partir de 2007.

Considerando essa etapa de suma importância para resgatar aspectos do cotidiano escolar direcionados para as categorias currículo e Educação em Direitos Humanos, adentramos nesse universo nos colocando em um papel que buscou por um novo para ressignificar. Assim, os dados que formam este capítulo incidem, sobre o documento, observações e contribuições de alguns autores visando fundamentar a interpretação de algumas considerações sobre os dados e os acontecimentos – salientamos, ainda, que não há uma ação de análise, mas sim de breves inferências.

[22] O período da coleta ocorreu entre julho de 2015 a julho de 2016.

3.1. Reconhecimento do campo

3.1.1. Contexto e Antecedentes

> [...] A escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se estima. [...] Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade de ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só [...].
>
> Paulo Freire[23]

A epígrafe posta nos instiga a refletir sobre o papel da instituição escolar. A construção histórica da escola nos aponta que essa tem passado por crises e tensões que se prolongam aos nossos dias, entre as que tratam de suas funções básicas iniciais. A partir dessa realidade, iniciamos por ratificar o papel da educação escolar como ferramenta para a busca de desenvolvimento da cidadania, de conhecimentos, valores e atitudes.

A escola se trata de uma instituição presente na história da maioria das pessoas e, nela, projetos de vida são construídos e as lembranças que são vivenciadas em seu cotidiano podem refletir forças positivas ou negativas. Dessa forma, a dinâmica escolar é incorporada no nível pessoal e social das pessoas e a escola tem sido objeto de muitas análises, reformas, debates e conflitos, no entanto, não menos, de projeção de sonhos (CANDAU, 2000).

Assim, essa é, então, convocada a se inserir no cenário atual enquanto instituição vista, por muitos, como capaz de educar na promoção da mudança e justiça social. Ratificando seu sentido,

> A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar (CANDAU, 2000, p. 14).

Uma implementação da EDH não pode ser pensada sem o conhecimento da sociedade atual que pode ser caracterizada a partir de aspectos econômicos. Hargreaves (2004) esclarece que vivemos em uma economia do conhecimento a que entendemos como uma sociedade do conhecimento o que implica, na realidade, em uma sociedade de aprendizagem. Para o autor, se a economia do conhecimento serve basicamente ao bem privado, a sociedade do

[23] Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org). Acesso em: 10/05/2016.

conhecimento deve incluir, também, o bem público e, no sentido de preparar para ambos, as escolas devem, junto com outras instituições públicas, estimular a compaixão, a comunidade e a identidade cosmopolita.

Ir além da economia do conhecimento é um dos desafios da escola na atualidade, pois essa busca traçar princípios para a transformação da sociedade já tão desordenadamente transformada. Ao apontar, no sentido polêmico do termo, um sentido para "princípio*",* Meirieu (2005, p.21) o define como sendo um chamado à ordem. Segundo o autor, "sem princípio, a ação humana resvala no empirismo, torna-se uma bricolagem, sem horizonte e, portanto, sem amanhã".

Entretanto, envolto aos paradigmas da economia, como pensar a humanidade? Ao pensá-la, somos induzidos a perceber sua desumanização e a desejar sua humanização – parafraseando Freire (2005), como uma realidade histórica em que ninguém pode libertar ninguém, nem ninguém se liberta sozinho, entretanto, os homens se libertam em comunhão. E é nesse contexto, de onde entendemos escola, que "a missão do ensino pressupõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar" (MORIN, 2005, p.68).

Meirieu (2005), ao tratar da missão fundamental da escola, no quarto princípio, reafirma que essa é uma criação dos homens para corporificar a continuidade do mundo, sendo essa a continuidade da humanidade no mundo. Missão que tem como aliada a ideia de valores, de forma que o confronto entre pessoas possa ser regulado pela exigência da verdade ou de uma verdade útil a todos que abrem perspectivas, sem abolir os limites, destacando o humano sem excluir a ninguém, descobrindo além do que separa aquilo que une.

A partir daqui, buscamos encontrar o fundamento basilar da escola campo de pesquisa, nos perguntando de que forma vem se constituindo a prática da EDH, considerando sua identidade instituída e construída. Nosso objetivo consiste em compreender, por meio de alguns elementos, parte do universo que é a escola e, quem sabe, poder reconhecê-la como um universo a parte.

Assim, para apresentar o campo de pesquisa, inicialmente, utilizaremos fragmentos do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)[24] 2013/2014, considerando que, no período de 2015/2016, conforme posicionamento da gestão, o projeto estava passando por revisão e pela apreciação dos diferentes colegiados[25]. O PPP da escola foi construído em 2011/2012, e, no período anterior, que data de 2006 a 2010, a escola, conforme orientação da Educação

[24] Segundo Veiga (1995) O Projeto Político Pedagógico da Escola deve dá indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica da escola.
[25] Conselho Escolar, Unidade Executora, Grêmio Estudantil.

Integral[26], adotava "o planejamento estratégico, que dá as bases para o Plano de Ação - PA[27], aplicado à área educacional", experiência desenvolvida nas Escolas de Referência[28] desde que foram criadas, inicialmente, como centros de ensino, pela socióloga Ivaneide Lima (2011)" (DUTRA, 2014, p. 25-26). Atualmente, a escola, adota os dois documentos de forma complementar.

O planejamento estratégico partiu da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) que, segundo o professor Antônio Carlos Gomes da Costa, "é mais que um sistema de gestão: é um modelo de educação empresarial baseado em uma filosofia de vida" (*apud* LIMA, 2009, p. 20). Esse planejamento, ao ser introduzido nos centros experimentais de ensino, considera o lado socioeducacional e vai agregar-se à proposta de educação interdimensional que recai sobre o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença e nos quatro pilares da educação ou aprendizagens fundamentais contidas no Relatório Jacques Delors, passando a ser denominado de Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), sendo, em 2006, "incluída na formação dos gestores" (LIMA, 2009, p.21).

Feito essas observações, retornamos ao PPP da escola em que consta, quanto à localização, que

> A Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns – EREM GARANHUNS, com nome em homenagem à referida cidade, fica localizada à Rua Ernesto Dourado, 82 - Bairro de Heliópolis - polo próspero para o comercio, eventos culturais e centro educativo onde podemos encontrar escolas de Educação Básica, Educação Especial, Faculdades, cursinhos e as mais significativas escolas particulares da região.[...]. O município de Garanhuns é famoso por ser o maior centro de captação de leite de Pernambuco, bem como, da pecuária de corte. "Garanhuns possui 135.138 mil habitantes, segundo o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2013), com uma concentração urbana de 88,00% dos habitantes, e uma área territorial de 472,46 km2. Localizado no Planalto da Borborema, distante 230 km da capital do Estado, Recife. Possui uma boa cultura turística fortalecida pelo dinamismo da Secretaria de Turismo, por uma ampla rede de empresas prestadoras de serviços e de hotéis voltados, pelos eventos de capacitação setorial realizados na cidade, pela existência de um clima ameno e pela abundância e qualidade de suas águas (GARANHUNS, 2016 *apud* PPP, 2013/2014).

[26] Para melhor compreensão desse tipo de educação sugerimos a leitura do livro "Educação Integral no Brasil: inovações em processo" de Moacir Gadotti, impresso pela Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. O livro traz, também, uma reflexão sobre os princípios da Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral.

[27] O Plano de Ação trata da operacionalidade, dos meios e dos processos que dão corpo ás diretrizes traçadas. É estratégico, dá as diretrizes e serve de base à construção dos instrumentos operacionais. É um veículo para o exercício da delegação, gradual e planejada. Todos os educadores, não só professores, elaboram seus programas individuais, detalhando as ações a serem desenvolvidas.

[28] Para melhor compreensão do termo sugerimos a leitura do livro" Educação Integral no estado de Pernambuco: uma política para o ensino médio", constante no referencial bibliográfico deste trabalho.

Esse contexto nos indica que a escola fica localizada em um bairro próspero que se apresenta como possibilidade e com ambientes e espaços favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. No entanto, essa não possui uma comunidade própria: a maioria de seus estudantes é de bairros periféricos e de locais circunvizinhos, que utilizam o transporte público para se deslocar – a maioria dos jovens que mora próximo à escola estuda em escolas particulares do bairro. Atualmente, alguns estudantes da rede particular conseguem vaga na escola, poucos, pois, mesmo a procura sendo grande, a prioridade de matrícula é para o estudante da rede pública.

Quanto ao contexto de criação e funcionamento, temos:

> Vinculada à Secretaria de Educação Profissional e sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional, ambos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a escola foi criada, considerando o Decreto nº 26.307 de 15 de janeiro de 2004 que criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, pelo Decreto 28.473 de 11 de outubro de 2005, assinado pelo então Governador Jarbas Vasconcelos, como Centro de Ensino Experimental de Garanhuns – CEEG (inaugurado em 2006, pelo Governador Mendonça Filho). Decreta ainda que a Unidade escolar a que o Decreto se refere funcionará em prédio cedido, com localização à Rua Capitão Pedro Rodrigues, nº 105, Bairro São José, Garanhuns, com ensino médio (PPP, 2013/2014).

É importante destacar que o prédio no qual a escola foi criada para funcionar foi cedido, conforme parceria com a Universidade de Pernambuco – *Campus* Garanhuns, conforme localização no Decreto de sua criação. Além da cedência do prédio, a Universidade cedeu, também, as carteiras escolares, os ambientes de pesquisa, as salas, os espaços para intervalos e eventos. Não obstante, os estudantes do ensino fundamental da Escola de Aplicação do Campus constituíram o corpo discente do ensino médio do Centro de Ensino Experimental, deixando o Campus de atender a esses estudantes, na modalidade de ensino médio, no formato de Escola de Aplicação – assim aconteceu nos anos de 2006 e 2007.

Em 3 de outubro de 2007, o centro de ensino foi transferido para o prédio alugado na Rua Ernesto Dourado onde funciona até o momento e, em 10 de julho de 2008, pela Lei complementar 125, o governador Eduardo Campos criou, em Pernambuco, o Programa de Educação Integral determinando em seu Artigo 4º, que os atuais centros de ensino experimentais fossem denominados “Escolas de Referência em Ensino Médio”.

Dessa forma, em 2008, a escola iniciou suas atividades, conforme o parágrafo único da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, como Política Pública de Educação Integral. Criada para funcionar com uma estrutura de grande porte, visando o que equivale a dezoito turmas do ensino médio e atendimento a 810 estudantes (DUTRA, 2014). Não havendo

estrutura para comportar tal agrupamento de pessoas, no endereço cedido, a escola saiu do Campus da UPE e passou a funcionar em um prédio alugado.

Ainda em 2008, outro prédio foi alugado para atender ao total dos estudantes. Em 2009, sete turmas da escola passaram a funcionar em salas ociosas de outra escola pública do bairro. Em 2014, essas salas e estudantes tornaram-se efetivos da escola, que cedeu seu espaço e a instituição de ensino, que aqui tratamos, teve o seu quadro de professores e estudantes reduzidos de forma que fosse possível funcionar em um único local. A redução do quadro de professores deu-se por meio de transferência dos mesmos para outras escolas integrais do município segundo critério de menor tempo, do profissional, na escola não havendo perda salarial e possibilitando aos mesmos optar por uma escola de sua escolha conforme quadro de necessidades das escolas escolhidas. Quanto ao quantitativo de estudantes destes, os ingressos do primeiro ano, tornaram-se alunos da escola onde essas turmas funcionavam como anexo.

Percebe-se, a partir do exposto, que a escola tem passado, desde a sua criação, por períodos de desassossegos estruturais sucessivos e, no momento atual, aguarda uma decisão governamental em torno de um prédio próprio. E, ainda, ressaltamos que há, em um dos encontros, nos círculos, com os professores, uma menção à falta de refeitório na escola, entendida como ausência de direito.

Ademais, o histórico da escola apresenta vários e diferentes movimentos dos professores, estudantes e gestores no sentido da aquisição de um prédio. Em 2008, encontram-se relatos sobre pichações e organizações de *Orkuts*[29] enquanto movimentos internos em que os reivindicadores não são identificados; em 2009 e 2010, passeatas e envolvimento de redes de televisão; e, no período de 2010 a 2015, abaixo-assinados, ofícios, encontros com diretores da regional, secretários de educação, prefeitos e governadores, com a participação de professores, estudantes e gestores. No entanto, não retornaremos à questão, uma vez que os sujeitos da pesquisa, nos encontros, não se referem a ela e não a tratam como empecilho, no momento, ao fazer pedagógico.

Assim, seguimos e, considerando alguns dos dados acima, apresentamos os seguintes quadros, com a linha do tempo para a trajetória de funcionamento da escola que, segundo necessidades de ajuste, atende aos estudantes e professores em melhores condições no que se refere ao quantitativo de estudantes por turmas, mesmo a escola tendo uma grande procura por matrícula – em uma média de solicitação de 500 vagas por ano para as turmas de primeiros anos. No entanto, as turmas são compostas com menor número de estudantes (entre 35 e 37)

[29] Refere-se às comunidades virtuais, influentes meios de comunicação no período citado.

considerando o tamanho das salas e a visão de qualidade no acolhimento desses e dos educadores.

Retornando ao Projeto Político Pedagógico da escola, encontramos o tratamento dado e assumido à sua existência e aos fundamentos filosóficos que norteiam o fazer educativo da equipe:

> A ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DE GARANHUNS – EREM GARANHUNS, uma escola criada em um contexto de esperança e fé na vida e nos jovens, buscando encontrar caminhos para que a educação escolarizada cumpra sua função enquanto lócus privilegiado em que permeiam todas as instâncias da sociedade onde, pelo trabalho comprometido com o conhecimento, tem a responsabilidade de possibilitar a construção de saberes indispensáveis na formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, encaminha este projeto a partir de um ideal com o compromisso de trabalhar, firmemente para transformá-lo em realidade. [...] Nele apresentamos e mostramos a identidade da escola em uma moldura que se configura nos princípios da Educação Integral, tendo como premissas: educação interdimensional, educação para valores, protagonismo juvenil, pedagogia da presença, formação continuada e corresponsabilidade onde se visa propiciar aos educandos o entendimento e a vivência das concepções sustentadoras que constituem os quatro pilares da educação para o século XXI (aprender, fazer, conviver, ser). Por meio dele assumimos uma educação para o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades em que a escola passa ser um lugar onde o educando tem direito a ensaios e erros, onde pode expor suas dúvidas, explicitar seus raciocínios e tomar consciência de como se aprende permitindo-lhes tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e agir, apoiados pela pedagogia da presença, pela cultura da trabalhabilidade e replicabilidade e pelo desenvolvimento do conceito de Cuidado por meio do autocuidado, de altercuidado e do ecocuidado (PPP, 2013/2014).

Um dos instrumentos utilizados pela Secretaria Executiva de Educação profissional para orientar as escolas é o Roteiro de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Integral (Versão 2015)[30]. O Roteiro, na concepção de educação interdimensional, tem apresentação do professor Paulo Dutra, que a fundamenta com os estudos desenvolvidos pelo educador brasileiro Antônio Carlos Gomes da Costa[31], pedagogo mineiro que trabalhou na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), em Minas Gerais.

Esse material é organizado em módulos: o primeiro, I Formação, trata da formação interdimensional para os profissionais; o segundo, II Planejamento, apresenta orientações sobre calendário, horários e projeto político pedagógico; o terceiro, III Currículo, trata de questões relacionadas à proposta curricular, matriz curricular, atividades complementares e fundamentos e campos e macro campos do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); o quarto, IV Avalição, destaca questões relacionadas à concepção e à legislação sobre avaliação, boletim

[30] Sugerimos a leitura do livro "Educação e vida" de Antônio Carlos Gomes da Costa, 2001.

[31] Fez parte da equipe de peritos do Comitê dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU) e da equipe que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

escolar, monitoramento psicopedagógico, avaliação interdimensional, avaliação institucional e conselho de classe; e o quinto, V Atividades pedagógicas estratégicas, orienta para o desenvolvimento e participação em atividades e programas que são comuns a todas as escolas integrais.

Entre essas orientações, destacamos o que se apresenta como base para o desenvolvimento das ações nas escolas integrais, que corresponde a uma formação integral da pessoa e não, apenas, ao aumento do tempo; além do que se refere às dimensões da educação interdimensional tratadas: cognitiva (razão), afetiva (sentimentos), sentidos (desejo) e espiritual (espiritualidade); e da pedagogia da presença entendida como presença educativa, a que Santos (2001, p.9) chama de um "catálogo de razões para entender a liberdade", destacando:

> A capacidade de fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando não é – como muitos preferem pensar – um dom, uma característica pessoal intransferível de certos indivíduos, algo do profundo e incomunicável. Ao contrário, esta é uma aptidão possível de ser aprendida, desde que haja, da parte de quem se propõe a prender, a disposição interior (abertura, sensibilidade, compromisso) para tanto. Efetivamente a presença não é algo que se possa apreender apenas ao nível de pura exterioridade (SANTOS, 2001, p. 25).

Sobre a disposição interior, no que se refere ao comprometimento e à sensibilidade, Freire (2002) pontua que não podemos educar como se nada ocorresse conosco, ou seja, não se pode ser educador sem se colocar de frente para os alunos e revelar a maneira que se tem de ser. Em decorrência, têm-se, cada vez mais, a necessidade de o educador buscar uma aproximação entre o que diz e o que faz, a fim de educar e educar-se. Assim, nos diz:

> Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento á leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silencio ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um espaço para ser lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2002, p. 38).

Semelhante, Santos (2001) defende que a relação entre educador-educando é de encontro e de ajuda, em que significar é assumir, diante de alguém ou de alguma coisa, uma atitude de não-indiferença. Quando deixamos de ser indiferente diante de algo, aquilo assume

para nós um valor. Para o autor, "é desta valoração que fazemos da influência de alguém sobre aquilo que somos que nasce o significado dessa pessoa para nós" (p. 83).

A pedagogia da presença concebe, ao professor-educador, um papel relevante no ato de educar, considerando a capacidade construtiva desse sobre os educandos, de forma a tornarem-se pessoas significativas. Apresenta-se, pois, como o ponto de elevação, de confiança e de destaque da escola, função que é compreendida como de todos os atores da escola (SANTOS, 2001).

Outra orientação que destacamos refere-se aos mobilizadores dos saberes que compõem o eixo metodológico da proposta, disposto na figura a seguir, conforme organograma das orientações:

FIGURA 1 – EIXOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/PE

Fonte: Roteiro de orientações pedagógicas para o ensino médio integral – da Secretaria Executiva de Educação Profissional (Versão 2015).

A compreensão desses eixos metodológicos, segundo o Roteiro de orientações (Versão 2015), pontua que a educação para valores constitui uma opção metodológica que contribui para formação do jovem enquanto pessoa autônoma.

> Educar para valores é criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto pessoa autônoma, dotando-o de bons critérios para fazer escolhas. Na vivência de valores o educando tem oportunidade de ressignificar o seu mundo interior, eles entram na vida do jovem por meio de práticas e vivências que resultam

> em mudanças de atitudes e comportamentos, também contribui para levar o educando a responder a si mesmo 'quem sou eu?' (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, p. 31).

Não obstante, o protagonismo juvenil[32] contribui para a formação do jovem enquanto cidadão solidário, visto que esse

> É um método de ação educativa que oferece aos educandos oportunidade de vivenciar acontecimentos e situações favoráveis a sua formação para o exercício da cidadania. O protagonismo juvenil considera o jovem acima de tudo, não apenas como parte do problema, mas como parte da solução. Por meio dessa metodologia, o educando atuará como coautor e coprodutor de projetos sociais e educativos tornando-se: fonte de iniciativa - porque age; fonte de liberdade - porque faz escolhas; fonte de compromisso – porque responde pelos resultados do projeto do qual participa. Este método educativo tem a participação como base, a colaboração como meio e a autonomia como fim. (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, p. 32).

O termo "protagonismo", em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição (COSTA, 2006). Para Costa, entretanto, o protagonismo juvenil refere-se a um tipo particular de protagonismo, desenvolvido pelos jovens, relacionado, basicamente, com a preparação e vivência da cidadania visando formar o cidadão e o trabalhador.

> O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. [...] A perspectiva da metodologia do protagonismo juvenil traz como exigência a necessidade de mudanças na cultura das pessoas, das organizações (com ênfase na escola) e no contexto sócio comunitário em que a ação se desenvolve (COSTA, 2006, p. 23).

Conforme afirma Gomes (2006, p. 23), "o objetivo é que o jovem possa ir construindo sua autonomia através de situações reais, na prática do corpo-a-corpo com a realidade". Aqui, percebe-se, também, o ponto de elevação, de confiança, de destaque, de vida e alegria da escola.

A interdisciplinaridade[33], por sua vez, supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, uma vez que "vai além da mera justaposição de disciplinas", ao mesmo tempo em que "evita a diluição delas em

---

[32] Exemplo de ação Protagonista de recepção aos novos estudantes: http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2011/07/eremg-2011-atividades-1-bimestre.html. Sugerimos a leitura do livro Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática de Antônio Carlos Gomes da Costa e Maria Adenil Vieira.

[33] Sugerimos a leitura do livro "Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro", de Vani Catarina Arantes Fazenda.

generalidades" (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, p. 33). Essa permite que o/a professor/a relacione diferentes disciplinas a partir de projetos ou atividades de estudos, pesquisa e ação, assim, os objetivos do Ensino Médio pode sem melhor alcançados, por meio de uma prática pedagógica e didática mais adequada.

> É fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e aproximam, outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretende conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidade que mobilizam naquele que investiga, conhece, ensina ou aprende. Deve fundamentar-se na necessidade das escolas, educadores e educandos de: explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina e atrai a ascensão de outros olhares disciplinares. A interdisciplinaridade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, p. 33).

Dessa forma, contextualizar o conteúdo significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, pois "o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o educando da condição de espectador passivo" (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, 34). Quando a interdisciplinaridade é bem trabalhada, o conteúdo é capaz de provocar aprendizagens significativas. Uma vez que a contextualização é capaz de evocar áreas, dimensões e âmbitos presentes nas vidas cultural, pessoal e social do indivíduo, ela acaba mobilizando as competências cognitivas que já estão adquiridas. Não obstante,

> O cotidiano e as relações estabelecidas com o meio físico social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e se observa no dia a dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente sem induzir à banalização, sem perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, p. 34).

Além disso, a trabalhabilidade é entendida como um novo modo de compreender, sentir e agir diante do novo mundo do trabalho.

> É um método que prepara o jovem para a sua inserção produtiva como profissional competente. O desenvolvimento da trabalhabilidade do educando compreende três estratégias formativas: a educação para o trabalho - o educando primeiro aprende para depois trabalhar, colocar em prática os conhecimentos assimilados e as competências, habilidades e capacidades desenvolvidas; a educação pelo trabalho - o educando

> trabalha para depois aprender; a educação no trabalho - o educando aprende trabalhando (ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES, 2015, p. 35).

Enquanto que a avaliação interdimensional é aquela que visa colher informações básicas sobre o desenvolvimento do educando relacionado às competências cognitivas (aprender a aprender), pessoais (aprender a ser), relacionais (aprender a conviver) e produtivas (aprender a fazer). Essas concepções, princípios, modos de entender e organizar a atividade educativa nos remete aos estudos de Meirieu (2005), nos quais defende que a escola só existe quando os atores incorporam no dia-a-dia os princípios que a inspiram.

Dessa forma, compreendemos que a Educação em Direitos Humanos no Roteiro de Orientações proposto para as escolas integrais, seus princípios e fundamentos estão, nela, expressos, de onde destacamos a compreensão multidimensional e interdimensional do ser, a dimensão da educação para valores e a sistematização de seu eixo metodológico. Quanto às demais dimensões da EDH e possibilidades de tratamento, as orientações são encaminhadas, às escolas, por meio das Diretrizes Pedagógicas para Educação em Direitos Humanos de Pernambuco.

3.1.2. Comunidade escolar

Como já posto, a escola não possui uma comunidade específica: fica localizada em um bairro, de classe média alta, em que a maioria dos jovens estuda em escolas particulares. Portanto, a comunidade escolar é entendida como um conjunto dos atores que participam da vida da escola em suas diferentes formas, composta pelo corpo docente, discente, administrativo, pais e/ou responsáveis, representantes de órgãos e instituições, equipe gestora e organizados nos seguintes colegiados.

a. Órgãos colegiados

Os órgãos colegiados são os seguintes:

- O Conselho Escolar EREM GARANHUNS, criado em 3 de agosto de 2012, com participação de todos os segmentos da escola e funcionava, até então, como parte integrante da UEX, atuando com funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras de todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, conforme definido em estatuto próprio, em fase de construção e análise.

- O Conselho de Classe, formado por professores regentes e direção escolar. Possui função pedagógica, visando o acompanhamento da prática docente, a implantação e monitoramento de projetos didáticos e a avaliação do desempenho dos alunos.
- O Grêmio Estudantil Albert Einstein, fundado em 5 de abril de 2010, que se trata de um núcleo formador de participação, promovendo a organização dos alunos para que assuma de modo colegiado a defesa de seus direitos e o exercício da cidadania. Atua conforme definido em estatuto próprio.
- E a Unidade Executora Sete Colinas, fundada em 8 de setembro de 2009. Tem como finalidades específicas a conjunção de esforços, a articulação de objetivos e a harmonia de procedimentos visando interagir junto à escola como instrumento de transformação social, promovendo a aproximação e cooperação entre os membros da comunidade, contribuindo na solução de problemas inerentes à vida escolar, conservação de equipamentos e prédio e administração de recursos provenientes de subvenções, convênios, doações, arrecadações da instituição (PPP, 2013-2014).

Vale ressaltar que a gestão apresenta esses órgãos como o centro das decisões e apoio, uma vez que a escola não possui diretor adjunto e nem coordenador pedagógico.

A escola realiza algumas atividades em parceria com a comunidade, tais como o Projeto de educação musical e exercício da cidadania, dentro do Programa de apoio e incentivo às bandas da Secretaria de Educação, por meio da *Marching Band*, em que o estudante, ao tornar-se componente da banda, se torna um representante da escola. Todos os coordenadores são ex-alunos da escola.

No projeto citado, além das habilidades musicais, são trabalhados, nos ensaios, conteúdos atitudinais e procedimentais de forma que o componente da banda desenvolva o sentido de compromisso e equipe, responsabilidade e a autoestima. Próximo a esse formato de envolvimento com a comunidade, há quatro outros grupos na escola. Para participar desses grupos, não há pagamento, basta desejar e assumir compromisso com os treinos dos grupos: de Jiu Jitsu com aulas ministradas por um militar aposentado que trabalha com estudantes da escola e jovens da comunidade, com treinos que acontecem todos os dias da semana das 17h às 20h – inclusive, o grupo possui conquistas significativas nos campeonatos pernambucano, nacional e no pan-americano de Jiu Jitsu 2015/2016; de Hip Hop, *The Mob Hip Hop*[34], que ensaia na

[34] Enquanto as informações eram sistematizadas nessa dissertação o grupo se apresentou na abertura do Festival de Inverno de Garanhuns 2016, no Polo castelo de João Capão. A inscrição do grupo foi realizada pela gestora da escola via Gerência Regional de Educação – GRE/AM.

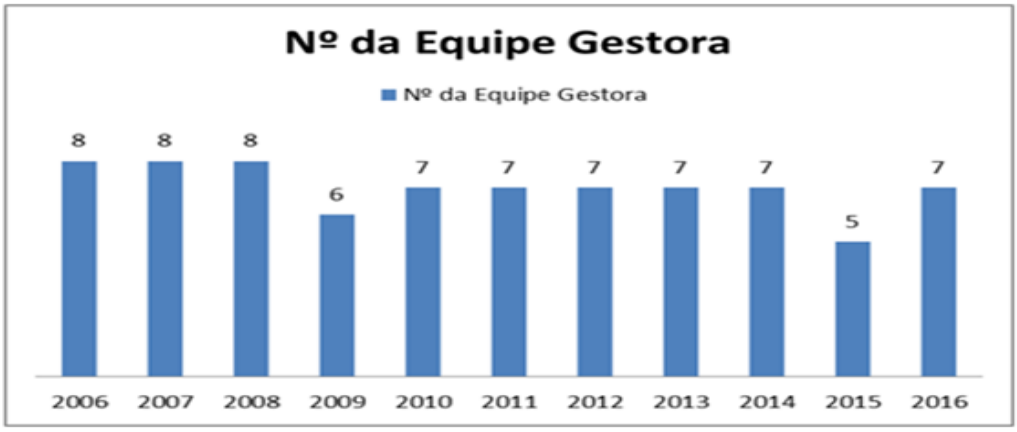
escola, nos finais de semana, paralelo/ao término dos ensaios da banda; de teatro, do artista Julierme Galindo[35], que realiza seus ensaios, aos sábados, na escola e, em parceria, envolve estudantes que desejam participar do grupo; e de capoeira, coordenado por um ex-aluno.

Há, ainda, algumas parcerias entre a escola e as instituições do município. Dessas, destaca-se a parceria com a Secretaria Municipal da Mulher, a Secretaria de Saúde e o Conselho Tutelar.

b. Equipe gestora

Observamos, a seguir, a quantidade de pessoas que participam da equipe gestora da escola:

GRÁFICO 1 – DA EQUIPE GESTORA[36]



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao quadro, na gestão[37], constam três diretores ao longo dos dez anos da escola, no exercício da função:

QUADRO 1 – GESTORES

GESTORES	PERÍODO DE EXERCICIO	Forma de acesso
Primeiro	31 de dezembro de 2005 a 13 de janeiro de 2009.	Indicação

[35]Formado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, é um artista de grande reconhecimento na cidade e região, ator, diretor e autor. Realiza atividades na área de teatro desde 1990, desenvolvendo temas pedagógicos em espetáculos de grande porte como diretor teatral na empresa Imburana Produções. Disponível em: https://mfacebook.com/julierme.galindo. Acesso em: 30/06/2016.

[36] Os gráficos referentes aos estudantes e aos pais foram elaborados com informações cedidas pela escola. As informações fazem parte de questionários que são aplicados, pela escola, no ato da matrícula.

[37] A composição do quadro de gestores de Pernambuco para Educação Integral não contempla a função do Diretor-adjunto.

Segundo	13 de janeiro de 2009 a 30 de setembro de 2011.	Indicação
Terceiro	30 de setembro de 2011 a 04 de janeiro de 2013 04 de janeiro de 2013 a data atual	Indicação Seleção[38]

Fonte: Elaborado pela autora

No primeiro período, a equipe gestora foi composta por um diretor administrativo, uma coordenadora pedagógica, um chefe de laboratório, uma psicóloga, uma secretária, uma recepcionista, uma bibliotecária, com assistência de um chefe de setor financeiro (cargos comissionados). No segundo período, a equipe gestora foi composta por uma gestora, uma educadora de apoio (seleção), uma secretária (seleção), uma sócio educacional (cargo comissionado), uma chefe de laboratório (cargo comissionado) e dois assistentes administrativos. No terceiro período, momento atual, a gestão é composta por uma gestora, uma secretária, um analista educacional, uma chefe de laboratório e três assistentes administrativos.

O modelo de gestão segue, atualmente, as orientações da Secretaria Executiva de Educação Profissional, em acordo com a Secretaria de Educação e em articulação com as Gerências Regionais. Quanto à formação, nos últimos anos, tem se intensificado o modelo de gestor que contempla, também, as dimensões do Prêmio Gestão Escolar[39] – criado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, em 1998. O Prêmio propõe à escola uma autoavaliação que abrange quatro dimensões: na primeira, a gestão pedagógica com análise dos resultados educacionais; na segunda, a gestão pedagógica com foco no planejamento de ações pedagógicas; na terceira, a gestão participativa com foco nos processos coletivos de decisões e ações; na quarta, a gestão de infraestrutura, com foco na administração de serviços e recursos.

Nesse tipo de avaliação externa[40], a escola foi destaque regional nos biênios de 2011/2012 e 2013/2014, em que assumiu o primeiro lugar na Regional[41], conforme avaliação do Ministério da Educação, Gerência Regional e Estadual e análise da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Nesses biênios, a escola conquistou, no âmbito das escolas públicas do Estado, o terceiro e o quinto lugar, respectivamente.

[38] Decreto nº 38.103 de 25 de abril de 2012/PE regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo seletivo para função de representação de Diretor Escolar.
[39] O Prêmio Gestão Escolar contempla projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público e conta, em sua trajetória, com a participação de cerca de 34 mil escolas de todas as regiões do país. O foco é sobre a meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) – valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica – e na redefinição do papel do diretor a partir da disseminação de boas práticas de gestão (MEC).
[40] As principais avaliações externas são o SAEPE e o Pacto pela Educação.
[41] A Secretaria de Educação de Pernambuco dispõe de 16 Regionais para atender as diferentes regiões do estado.

c. Equipe docente

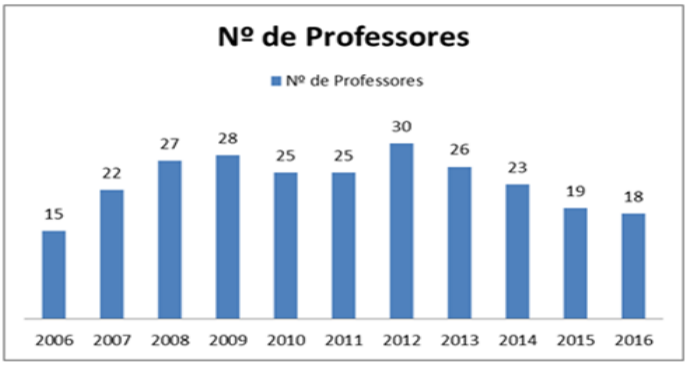
Quanto à equipe docente, apresentamos, abaixo, um gráfico com o corpo docente efetivo da escola. Nele, de acordo com a realidade estrutural descrita, percebem-se aumentos e diminuições no efetivo. Os três primeiros (2006 a 2008) representam progressão da escola no sentido do aumento de turmas, de estudantes e consequentemente de professores, em 2009, o quadro atingiu o quantitativo que seria necessário à escola no atendimento a uma estrutura planejada de grande porte, conforme proposta de criação da escola. A partir daí, ocorre uma digressão no quadro efetivo. A escola necessita remover seus professores para outras escolas integrais da regional. Passando de um quadro de trinta profissionais a dezoito.

FIGURA 2 – QUADRO GERAL DOS PROFESSORES – 2006 A 2016

Nº	Professor	Habilitação	Leciona	Formação	S. Funcional	Período exercício na escola
1	A.O.S.S.	Matemática	Matemática	Matemática	Removida	25/09/2007-03/02/2014
2	D.S.T.F.	Letras/L. Portuguesa	Lingua Portuguesa	Letras	Aposentada	01/02/2008 - 29/06/2013
3	D.C.R.S.O.	Letras/L. Inglesa	Espanhol	Letras	Efetivo	03/02/2014 – Atual
4	E.L.B.	Matemática	Matemática	Matemática	Removida	20/01/2006 – 15/10/2015
5	G.S.O.	Educação Fisica	Educação Fisica	Educação Fisica	Efetivo	22/08/2006 – Atual
6	H.C.A.L.	Geografia	Geografia	Geografia	Aposentada	02/01/2006 -29/05/2010
7	H.S. G.F.	Letras/L. Inglesa	Espanhol	Letras	Removida	01/02/2008 -03/02/2014
8	J.C.C.	Matemática	Matemática	Ciências	Efetivo	31/07/2006 – Atual
9	J.C.M.D.	Letras/L. Portuguesa	Lingua Portuguesa	Letras	Efetivo	25/06/2014 – Atual
10	J.R.L.	História	História	História	Removida	20/01/2006 - 19/02/2015
11	J.A.S.	Informática	Informática	Letras	Removida	02/01/2006 01/02/2012
12	L.A.C.F. M.	Letras/L Portuguesa, Literatura e L. Inglesa	Inglês	Letras	Efetivo	02/01/2006 – Atual
13	M.F.S.S.	Educação Artistica/Artes Cênicas	Arte	Artes	Efetivo	14/02/2013 – Atual
14	M.S.A.	Biologia	Biologia	Biologia	Removido	02/01/2006 - 03/02/2014
15	M.R.S.F.	História	História	História	Doutorado	11/05/2010 -07/06/2011
16	M.A.A.M.	Geografia	Geografia	Geografia	Removido	27/07/2009- 19/03/2013
17	M.A.P.L.	Matemática	Matemática	Matemática	Exonerado	01/02/2008 - 2011
18	M.B.C.F.	Matemática	Física	Matemática	Efetivo	02/01/2006 – Atual
19	M.S.B.D.	Biologia	Biologia	Biologia	Efetivo	02/01/2006 – Atual
20	M.S.C.F.	Letras/L. Portuguesa	Português	Letras	Efetivo	02/01/2006 – Atual
21	M.H.R.M.S.	Letras/L. Portuguesa e L. Inglesa	Filosofia e Lingua Portuguesa	Letras	Efetivo	02/01/2006 – Atual
22	M.M.S.A.	Pedagogia	Direitos Humanos e História	Pedagogia	Efetivo	19/02/2015 – Atual
23	M.P.T.M.	Letras/L. Portuguesa	Arte, Lingua Portuguesa	Letras	Efetivo	02/01/2006-3ª Gestora
24	M.S.B.S.	Letras	Lingua Portuguesa	Letras	Falecida	25/09/2007 - 01/10/2013
25	M.S.V.	Matemática	Matemática	Matemática	Removida	02/01/2006 - 03/02/2014
26	M.B.A.	Matemática	Física	Física	Removido	01/02/2008 - 03/02/2014
27	P.E.A.S.S.	Ciências Biológicas	Química	Ciências Biológicas	Efetivo	01/02/2008 – Atual
28	R.A.S.	Biologia e Ciências	Química	Ciências	Efetivo	02/01/2006 – Atual
29	R.M.B.C.	Letras/L. Portuguesa	Lingua Portuguesa	Letras	Removida	02/01/2006 -31/12/2014
30	T.F.A.S.L.	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Removida	25/09/2007-2013
31	V.W.S.	Biologia e Ciências	Biologia e Filosofia	Ciências	Efetivo	28/01/2006 Atual
32	V.R.M.	Biologia	Biologia	Biologia	Removido	02/02/2009
33	K.P.F.R.	Matemática	Matemática	Matemática	Removida	01/02/2008 - 02/02/2009
34	D.C.S.	Geografia	Geografia	Geografia	Removida	01/02/2008 - 02/02/2009
35	A.C.S.M.G.	Letras/L.Portuguesa	Lingua Portuguesa	Letras	Removida	05/02/2009-01/02/2012
36	M.E.O.	Informática	Informática	Letras	Removida	De ... - 04/02/2009
37	A.C.C.S.	Biologia e Quimica	Matemática	Quimica Industrial	CTD	16/11/2015 – Atual
38	E.H.M.	Biologia	Física e Matemática	Ciências Biológicas	CTD	19/10/2015 – Atual
39	R.S.S.	Geografia	Geografia	Geografia	CTD	02/02/2015 – Atual
40	M.S.B.S.F.	Pedagogia	Direitos Humanos e Sociologia	Pedagogia	CTD	19/02/2015 – Atual

Fonte: Secretaria da escola.

GRÁFICO 2 – DA EQUIPE DOCENTE

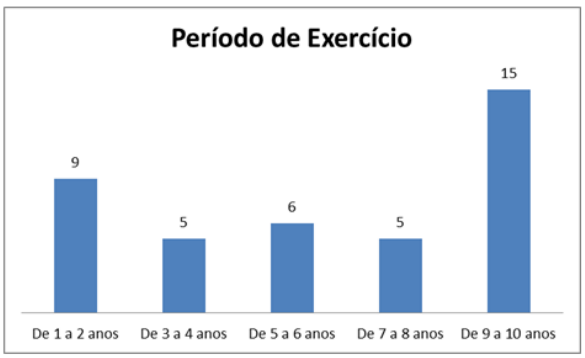


Fonte: Elaborado pela autora

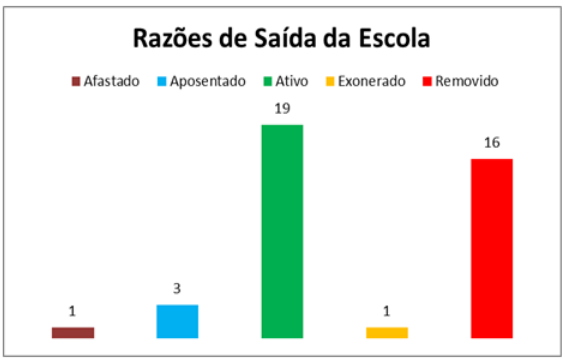
Quanto ao período de exercício, observamos que a maioria dos docentes passa de 9 a 10 anos na escola e está em período ativo, ou seja, em sala de aula. Apenas 1 professor se encontra afastado do cargo; 1 foi exonerado; 3 se encontram aposentados; e 16 foram removidos.

GRÁFICO 3 – PERÍODO DE EXERCÍCIO

GRÁFICO 4 – NÃO PEMANÊNCIA



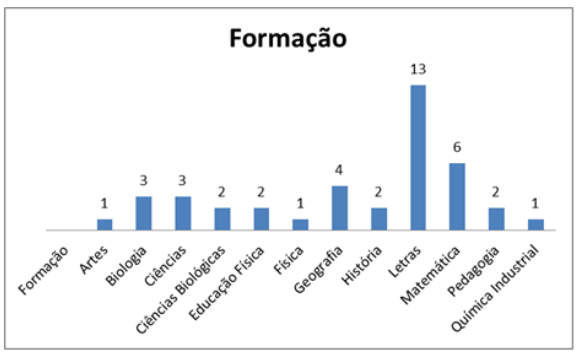
Fonte: Elaborado pela autora



Fonte: Elaborado pela autora

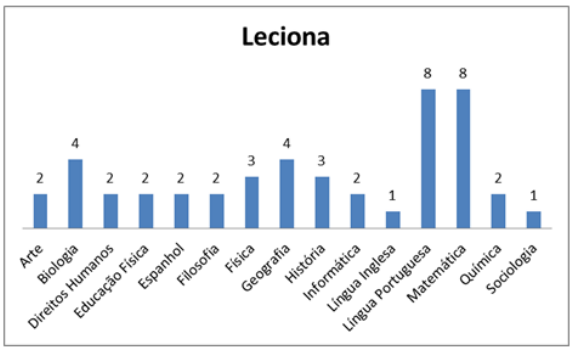
Por sua vez, os gráficos a seguir apresentam uma visão das condições de trabalho dos professores considerando formação e componente curricular que lecionam.

GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 6 – COMPONENTE CURRICULAR



Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos gráficos acima, é possível relacionar o professor segundo sua formação ao componente curricular que leciona. Assim, observamos que há uma adequação entre a formação do professor e o componente curricular lecionado, além do fato de que há algumas acomodações que são realizadas dentro das áreas de conhecimento.

Faz-se importante destacar que todo quadro efetivo da escola é formado por professores especialistas em sua área de formação. Sete professores são mestres e um professor está afastado para curso de doutorado. Destacamos, ainda, que 78% do quadro possui outro vínculo como professores na rede estadual ou municipal.

Quanto à carga horária[42], das 45 horas-aula (40horas) de trabalho, cada professor, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, que dispõem de 30horas aula, dispõe de 28 horas-aula. Dessa carga horária, na maioria dos casos, os professores lecionam 24 horas-aula de uma disciplina da base comum e 4 horas-aula complementares, com componente curricular da parte diversificada. Além disso, 5 horas-aula são destinadas aos encontros por área, organizados de forma que cada área se encontre em dias específicos da semana. Nesses encontros, também, acontecem ações de formação continuada em serviço; e são separadas 12 horas-aula para as atividades complementares ao fazer do professor, que podem ser por meio de planejamentos, elaboração e correção de provas, etc.

Essa distribuição nos permite inferir que, se não ainda o melhor ou mais adequado, o professor dispõe de tempos destinados a diferentes fazeres concernentes ao exercício docente, que é um bom indicador para situar o profissional no sentido do direito a um tempo de organização e formação.

FIGURA 3 – DA MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS INTEGRAIS

MATRIZ CURICULAR DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA-AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2012
MODULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL			5.400

BASE LEGAL		ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONTES CURRICULARES	ANOS 1º	2º	3º	CH
LEI FEDERAL Nº 9.394/96 Parecer CNE/CEB nº 05/2011, Parecer CNE/CEB nº 07/2011 Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012;	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	720
			EDUCAÇÃO FISICA	2	2	2	240
			ARTE	2	1	1	160
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA *	6	6	6	720
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA *	3	3	3	360
			FISICA *	3	3	4	440
			BIOLOGIA *	3	3	3	360
		CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
			GEOGRAFIA	2	2	2	240
			FILOSOFIA	1	1	1	120
			SOCIOLOGIA	1	1	1	120
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	31	3.720
	PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS	**LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPANHOL/INGLÊS/ FRANCÊS	2	2	2	240
		CIÊNCIAS HUMANAS	PROJETO DE EMPREENDEDORISMO	1	1	1	120
			DIREITOS HUMANOS	1	1	1	120
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	4	480
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES***			10	10	10	1.200
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			45	45	45	5.400

*, Da carga horária semanal destas disciplinas 1hora-aula é destinada à Prática em Laboratório.
** Nesse espaço constarão a Língua Estrangeira obrigatória e a Língua Estrangeira optativa para o estudante, escolhida dentre as opções acima.
*** Esta carga horária destina-se a Oficina, Estudo e Pesquisa.

Fonte: Roteiro de orientações pedagógicas para o ensino médio integral, da Secretaria Executiva de Educação Profissional (Versão 2015, p. 38).

Da figura acima, destacamos a presença do componente curricular Direitos Humanos, na parte diversificada, em que todas as turmas dispõem de 1 hora-aula semanal. Na linha que se refere às atividades complementares, destacamos as 10 horas-aula: dessas, 4 horas-aula

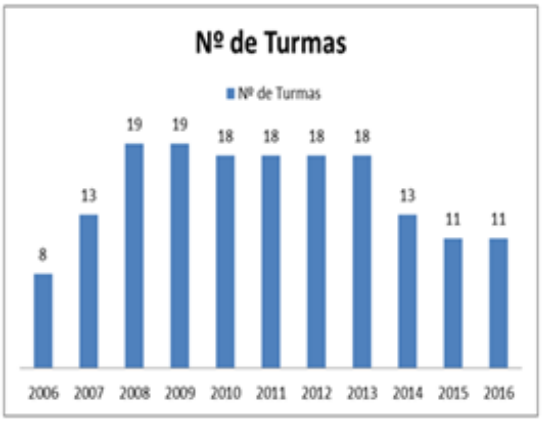
[42] Leia-se Parecer CEB - Par. 5/97, aprovado em 7/5/97. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcb0597.pdf.

semanais destinam-se a Estudo Dirigido; 3 horas-aula, para acréscimo da carga horária de prática de Laboratório de Química, Física e Biologia; 2 horas-aula semanais para Espanhol; e 1 hora- aula semanal para reforço escolar de disciplinas com baixo rendimento escolar ou Projeto Interdisciplinar.

d. Equipe discente

Observemos os gráficos a seguir:

GRÁFICO 7 – QUANTITATIVO DE TURMAS



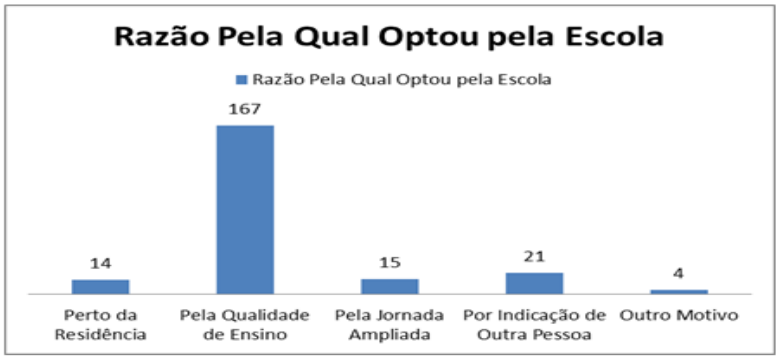
Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 8 – EQUIPE DISCENTE

Fonte: Elaborado pela autora

Os altos e baixos no quadro de turmas e alunos representam as buscas de "acomodação" da escola, no sentido das mudanças de prédio, quantitativo de estudantes e tamanho das salas disponíveis. Essa acomodação estará completada em 2017, quando a escola se organizará em doze turmas e atenderá a 410 estudantes, portanto, com uma estrutura de médio porte, conforme planejamento de adequação da gestão escolar.

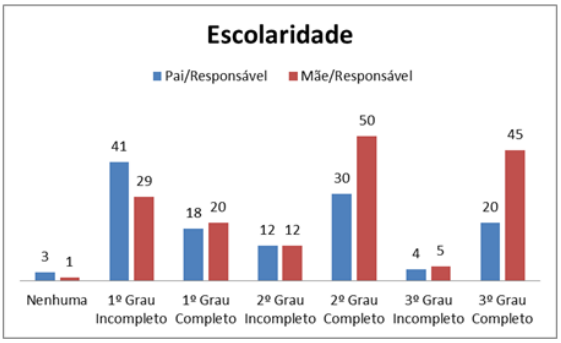
GRÁFICO 9 – OPÇÃO DO DISCENTE PELA ESCOLA



Fonte: Elaborado pela autora

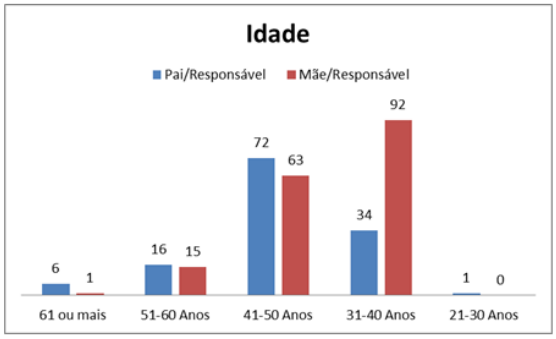
O gráfico acima demonstra a confiança dos estudantes na qualidade do ensino oferecido pela escola. Morar perto da escola é um critério na rede estadual para escola da escola pelos estudantes e pela família. No caso da escola esse critério é pouquíssimo considerado, pois, os estudantes são oriundos de vários bairros e de outros municípios. Têm-se depoimentos da secretaria de que os pais chegam a alugar casas na cidade para que os filhos estudem na escola. Conforme afirmado pela secretária da escola, por meio de entrevista, "uma matrícula na escola representa o sonho de muitos jovens e famílias da região". A maioria das mães trabalha fora e, também, deseja a escola em horário integral para os filhos.

GRÁFICO 10 – ESCOLARIDADE DOS PAIS



Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 11 – IDADE DOS PAIS



Fonte: Elaborado pela autora

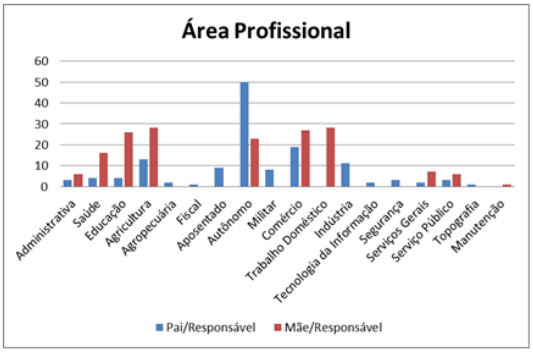
O gráfico sobre a escolaridade dos pais nos apresenta que a maioria dos pais e/ou responsáveis são mães e que possuem escolaridade superior aos pais a partir do ensino fundamental. Dessas mães, 18% possuem ensino fundamental incompleto (antigo 1º grau); 12,4% possuem ensino fundamental completo; 7,5% ensino médio incompleto (antigo 2º grau); 31% ensino médio completo; 3,1% ensino superior incompleto (antigo 3º grau); e 28% ensino superior completo.

Somando o percentual de mães com ensino fundamental, médio e superior completo, temos um percentual de 71% de mães, sobre as quais podemos inferir que possuem condições de ajuda e incentivo intelectual aos filhos. O quadro de pais não se diferencia muito, no entanto, o percentual desses com ensino superior é 19% inferior em relação à formação das mães.

Considerando que o gráfico se refere aos pais e/ou responsáveis de estudantes ingressos em 2016, que quantificam 175 estudantes (5 turmas de 35 estudantes cada), o total de

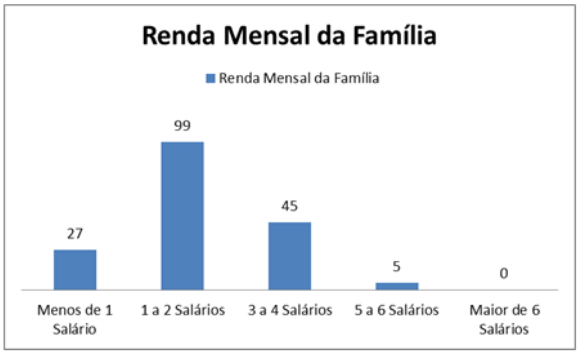
respondentes do questionário aplicado pela escola foi de 161 mães, representando um percentual de 92% mães e 73% do total de pais. A maior média de idade de pais e/ou responsáveis fica entre os trinta e quarenta anos.

GRÁFICO 12 – PROFISSÃO DOS PAIS



Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 13 – RENDA FAMILIAR



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao gráfico de profissão de pais, mães e/ou responsáveis, há maior incidência nas atividades de agricultura, educação, trabalho autônomo e trabalho doméstico. Por sua vez, o gráfico que se refere a renda familiar demonstra que a maioria das famílias possuem renda de aproximadamente dois salários, o que corresponde a um percentual de 56,2% das famílias. Além disso, 15,3% das famílias declaram receber um salário mínimo, 25,5% declaram receber até quatro salários, 2,8% declaram receber até seis famílias e nenhuma acima declara receber acima desse valor. O gráfico e os dados da escola apontam uma quantidade razoável de estudantes que recebem bolsa família. É, ainda, importante observar que a escola atende à família da classe popular, mesmo estando localizada no bairro nobre e de classe média alta da cidade.

É interessante, também, destacar a forma que observamos como a escola lida com essa realidade. Em depoimentos, por vários momentos os professores declaram não identificar na escola quem é pobre ou rico e que, a todos, são dadas as mesmas oportunidades. Declaram, não obstante, que o uso da farda, na escola, reduz a percepção das diferenças no sentido de visão negativa e que os estudantes que, por quaisquer razões, demonstram dificuldades, a escola, professores e colegas terminam por ajudar.

Ademais, na questão das atividades e participação em eventos e projetos, a escola, por meio do Programa Ensino Médio Inovador[43], arca com todas as despesas de acordo com os planos, atendendo com viagens, compra de instrumentos musicais e, desde a material pedagógico de apoio à vestuário para os estudantes, dada a situação dos projetos (fantasias, peças teatrais e danças, uniformes para jogos, judô, capoeira, etc.). Isso possibilita que nenhum estudante fique de fora e participe em condições de realizar as atividades com sucesso – entretanto, certamente, há casos em que os pais têm de contribuir na compra de algum adereço ou material extra á realização dos projetos.

São comuns os depoimentos, tanto da equipe gestora quanto dos professores de que todos os alunos da escola são lindos, "os mais lindos da cidade, os mais inteligentes, maravilhosos", etc. Não se faz referência a negros, pobres, homossexuais, mulheres, a não ser nos mesmos termos: "lindos e maravilhosos".

Freire (2002) nos diz que é ensinar exige querer bem aos educandos e à prática educativa da qual se participa. Segundo o autor,

> Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem à amaneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2001, p. 52).

3.1.3 Resultados da escola

Como as demais escolas da rede estadual de Pernambuco, a escola campo passa por diferentes formas de acompanhamento dos processos educativos realizados na escola. Um desses instrumentos é o Pacto pela Educação, que tem como objetivo diagnosticar e avaliar, anualmente, a evolução da educação no Estado de Pernambuco e em seus municípios. Segundo a Secretaria de Educação,

> O Pacto pela Educação (PPE) é uma política que tem seu foco voltado para a melhoria da qualidade da educação, para todos e com equidade, abrangendo todas as escolas estaduais de ensino fundamental anos finais e de ensino médio através do acompanhamento dos seus resultados. Possui várias linhas de atuação, que passam pelo fortalecimento das parcerias com os municípios, a transparência das informações, valorização e capacitação, inicial e continuada, dos profissionais da educação, reconhecimento do mérito, desempenho, monitoramento e avaliação dos processos e resultados (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2014 *apud* SEPLAG-PE, 2015, p. 5).

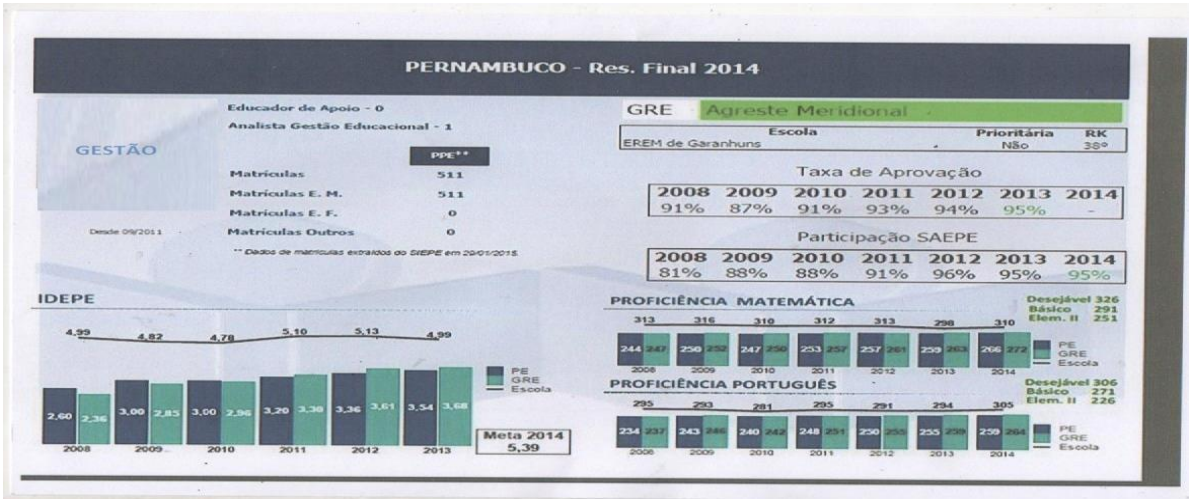
[43] A escola recebeu verba do PROEMI até 2015, não se tem definição sobre 2016.

A partir das demandas que surgiram nos seminários “Todos Por Pernambuco” e das necessidades identificadas pelo Governo na área da educação, em 2011, foi criado o Pacto pela Educação. As diretrizes para os Programas de Gestão por Resultados com geração de Valor Público foram Instituídas por meio do Decreto nº 39.3362 de 2013. Segundo o decreto, os Pactos de Resultados, a exemplo do Pacto pela Educação, são metodologias específicas de gestão por resultados e têm a finalidade de obter a melhoria em indicadores de qualidade dos serviços públicos.

> Em sua metodologia de trabalho, o Pacto pela Educação, por ser uma política de gestão por resultados, utiliza indicadores de processo e de resultado como mecanismos para avaliar e mensurar objetivamente o desempenho das ações educacionais desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco. O principal indicador do PPE é o IDEPE que é medido anualmente para o 3º ano do Ensino Médio5 e 9º ano do Ensino Fundamental (SEPLAG-PE, 2015, p. 6).

Na figura abaixo, podemos acompanhar a linha do tempo da escola com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), alcançados pela mesma. Esses resultados têm colocado a escola em destaque na regional onde consecutivamente tem estado em primeiro lugar entre as escolas públicas sem convênio[44].

FIGURA 4 – RESULTADOS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO – ESCOLA 2014



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco – SE/SEPLAG-PE, 2015. Arquivos da escola.

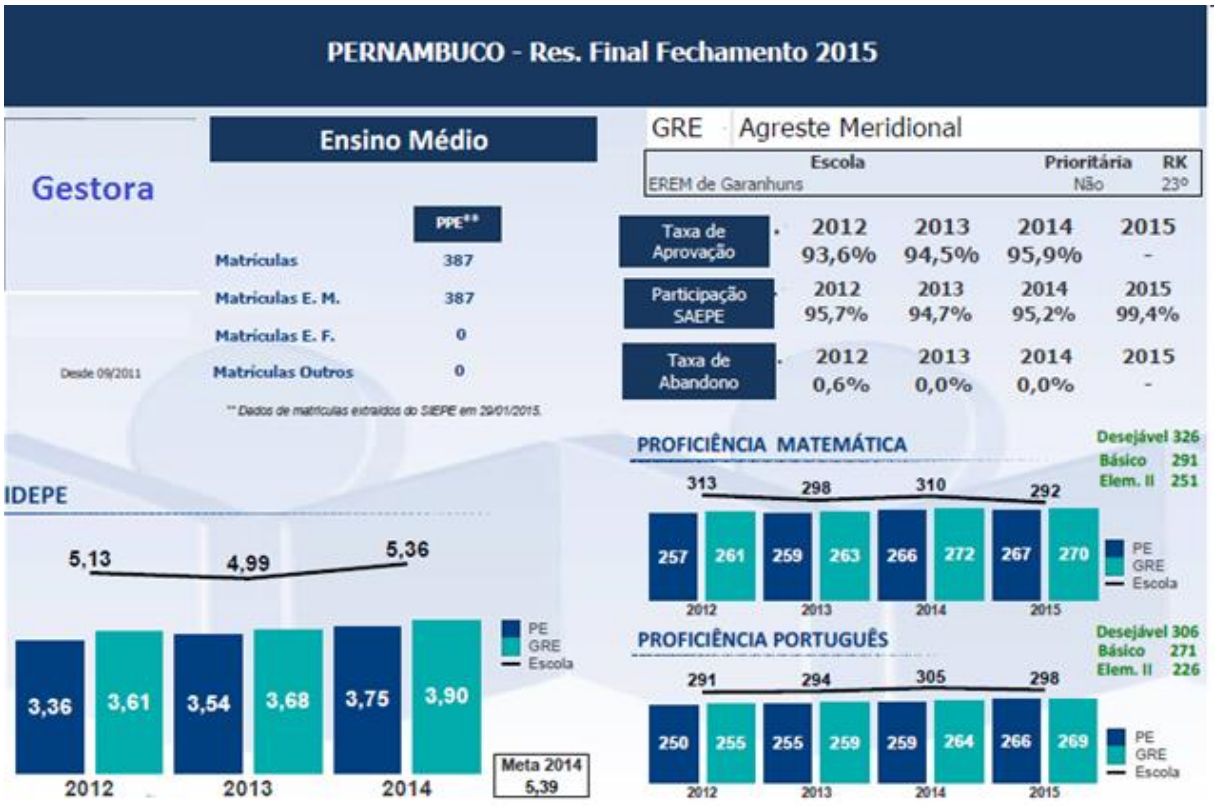
Dessa figura, destacamos, também, a taxa de aprovação interna da escola que no período entre 2008 a 2012 fica com percentual entre 91% e 95%. Uma taxa alta que indica o baixo

[44] A escola fica em 2º lugar quando se considera o IDEPE da Escola de Aplicação – UPE Campus Garanhuns.

índice de reprovação dos estudantes. Chamamos atenção, ainda, para o crescimento no percentual de participação dos estudantes na prova. O que pode ser um forte indicador do compromisso dos jovens e suas famílias com os resultados da escola.

Em 2014, com o IDEPE 4,99, a escola ocupou 38º no ranking entre as 861 (oitocentos e sessenta e uma) escolas avaliadas. A proficiência dos estudantes é aferida considerando a Matriz de Referência em avaliações externa aplicadas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)[45]. A proficiência em Língua Portuguesa fica na marca de 3,05 (três, zero cinco) indica que os estudantes estão em um nível bem próximo do desejável que equivale a proficiência 3,06.

FIGURA 5 – RESULTADOS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO – ESCOLA 2015



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco – SE/SEPLAG-PE, 2015. Arquivos da escola.

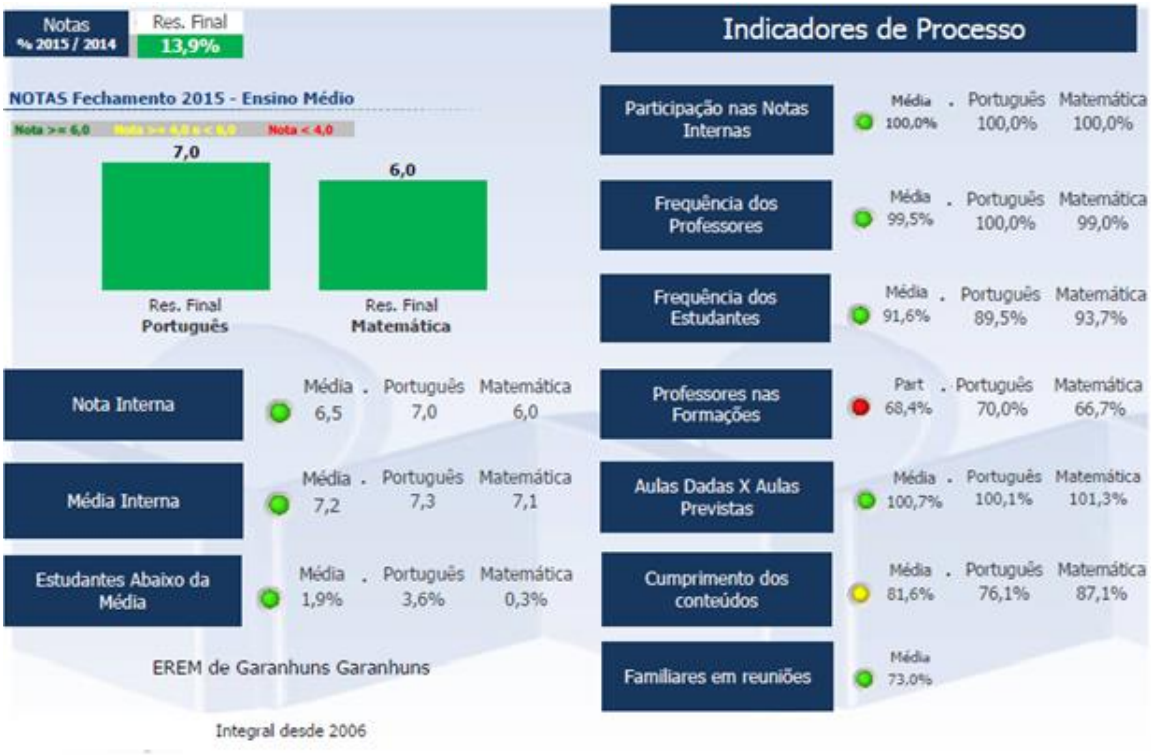
Na Figura 5, destacamos a taxa de abandono dos estudantes que nos anos de 2014 e 2015 é zero, portanto, quando consideramos que um dos grandes desafios da educação no País é a permanência, muito se avançou nesse sentido. A figura reflete não apenas situação da escola enquanto unidade, mas da escola no contexto da rede em que, nesse sentido, o Estado de

[45] Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br

Pernambuco destaca-se nacionalmente como tendo uma escola atrativa: a escola em tempo integral com educação voltada para a formação integral dos sujeitos de direito.

Certamente, muito se tem por fazer, mas um caminho está sendo percorrido e nele os atores - os jovens estão construindo, na escola, uma nova realidade para si e para a sociedade na qual estão inseridos.

FIGURA 6 – RESULTADOS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO – ESCOLA 2015 – INDICADORES DE PROCESSO[46]



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco – SE/SEPLAG-PE, 2015. Arquivos da escola.

Da figura, destacamos a participação dos pais que registrou, como média, no ano de 2015, 73% de participação. O que nos permite inferir que há a garantia de participação dos pais na vida escolar dos filhos e que essa é bastante significante quanto ao atendimento ao chamado da escola no total dos pais e/ou responsáveis.

[46] O uso das cores, na planilha do Pacto pela Educação corresponde: verde, às metas atingidas; amarelo, às que necessitam de observação e vermelho, às que necessitam de cuidado e maior atenção (Pode ocorrer de um item ficar em vermelho por a informação não ter sido repassada ou repassada fora do prazo).

QUADRO 2 – COMPARATIVO DE RESULTADOS DO ESTADO E DA ESCOLA

Ano	Instituição	IDEPE	Aprovação	Participação	Abandono
2014	Escola	5,36	95,9%	95,2%	0,00
	Estado	3,75	87,2%	87,0%	3,5%
2015[47]	Escola			99,4%	
	Estado			92,7%	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 destaca que os resultados da escola estão acima dos resultados do Estado. Significativo, também, são os resultados obtidos pelos estudantes com aprovações em vestibulares e no ENEM, com expressiva aprovação: no ano de 2015, dos 188 estudantes, a escola apresenta um gráfico com 178 aprovações.

Os documentos da escola, também, registram 58 estudantes intercambistas do Programa Ganhe o Mundo. Vários estudantes com trabalhos aprovados em projetos de produção de redação e vídeos. Um estudante da escola foi Jovem Embaixador. Nos Estados Unidos, um Jovem Senador e dois no Programa Jovem Parlamentar. Além disso, uma professora da escola esteve na Inglaterra por meio do Programa de Mobilidade Acadêmica e outra apresentou um projeto, em Brasília, no Projeto Professor no Parlamento.

Mesmo com todos os resultados apresentados até o momento, nossa observação e vivência nos possibilita, mesmo que inicialmente, a compreender o que Masschelein e Simons (2013) afirmam: de modo inverso, a escola começa a construir um novo caminho, não porque esteja focada em resultados, mas também porque começa a produzir resultados; e não porque esses resultados representam produtos, mas porque representam "matéria", que não é de ter, mas de ser capaz de" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 90).

3.1.4. Formas e práticas da EDH

No que concerne aos nossos questionamentos iniciais sobre as práticas da Educação em Direitos Humanos, buscando responder ao que a escola tem feito para realiza-la, começamos pelo Projeto Político Pedagógico da escola em que encontramos referência quando trata dos marcos legais:

[47] Os quadros em branco referem-se aos dados que não tinham sido divulgados até o momento da defesa da dissertação.

> O compromisso com a concretização das propostas de trabalho desse projeto está respaldado em documentos como LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96), O PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2006), as DNEDH (Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos 2012), a LEI Nº 11.645 de 10 de março de 2008 (inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"), a LEI Nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009 (Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico). Entretanto o nosso objetivo maior vai além da letra fria e estanque da Lei e visa tornar o projeto a síntese de um processo permanente de crescimento; definindo coletivamente as diretrizes, as prioridades e as metas da escola; apontando sempre caminhos e alternativas viáveis para garantir um trabalho que possibilite a efetivação de uma educação pública de qualidade (PPP, 2013/2014).

O Projeto Político pedagógico da escola está em consonância com o que versa o Plano Nacional de Educação quando destaca os marcos legais como orientadores do fazer escolar no sentido da construção de uma educação de qualidade para todos. O Plano Nacional de educação em Direitos Humanos destaca, quando se refere aos princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na educação básica:

> A educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação (PNEDH, 2006, p. 32).

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos a escola é um espaço privilegiado para vivenciar os direitos humanos e sistematizar sua aprendizagem,

> Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos (PNEDH, 2006, p. 31).

Por meio de pesquisas em *blogs*, cadernetas e relatórios da escola, nos foi possível construir uma linha do tempo, em que se consideraram atividades que evidenciaram a intencionalidade e sistematização – por uso de termos ou pelo caráter da ação – para vivência da Educação em Direitos Humanos conforme orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos em "que as práticas educativas sejam permeadas pelos valores e princípios dos direitos e deveres de todos e estimulem posturas condizentes com o respeito à dignidade humana" (SILVA, 2012, p. 15).

Além disso, como discutidos anteriormente, quanto à inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar, o artigo 7º das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos é claro ao afirmar que deve ocorrer pela transversalidade, como um conteúdo específico de alguma disciplina existente no currículo escolar e/ou de maneira mista, combinando ambas transversalidade e disciplinaridade. Entretanto, conforme estabelecido pelo

parágrafo único do PNEDH, outras formas de inserção podem ser possíveis, “desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional”.

Como já posto, anteriormente, nas escolas integrais de estado de Pernambuco a EDH foi implantada na parte diversificada do currículo como componente curricular, como demonstrado, também, pela matriz curricular da escola (Figura 3). Essa diversidade de formas vai refletir uma flexibilidade das orientações nos marcos legais para Educação em Direitos Humanos que vai aparecer na linha do tempo traçado da/pela escola demonstrando abertura e várias possibilidades para a ação educativa.

Sobre a questão da flexibilidade, vale destacar que essa terminologia não aparece nos documentos oficiais em estudo: PNEDH, DNEDH, mas, conforme o Parecer 5/95, da Câmara de Educação Básica, na Proposta de Regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o termo aparece uma vez quando trata na Seção IV que refere ao ensino médio Art. 35. Em seu inciso II, que discute acerca das finalidades desse nível de ensino, destaca: “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” – a flexibilidade é um dos principais mecanismos dessa Lei, e que, esta, funda-se no princípio da autonomia escolar, favorecendo a inserção da população nos programas de escolarização básica e exigindo regulamentação dos sistemas para assegurar a qualidade do ensino.

O conceito de flexibilidade está, portanto, associado a medidas legislativas atuais direcionadoras de condições básicas para mudanças curriculares numa perspectiva de mais e melhores oportunidades educativas para todos os alunos.

Leite (2000), em estudos sobre a flexibilidade curricular na construção de uma escola mais democrática, em Portugal, em função do Projeto Gestão Flexível do Currículo considera as mudanças no currículo que se propõem a induzir melhorias na qualidade do ensino como medidas curriculares que procuram envolver os professores na concepção de projetos educativos que permitam a configuração de currículos adequados às especificidades das realidades locais e das suas populações escolares.

> Organizar uma atuação curricular que tenha em conta as características e contextos de cada comunidade escolar, dos saberes e experiências dos seus alunos e que, portanto, previna o insucesso escolar. É uma forma de reconhecer o importante papel da escola e dos professores na configuração do currículo e que se traduz no fato da opção por pelo princípio da gestão flexível do currículo não implicar uma estrutura organizacional única e implicar, sim, uma adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para

> todos e um reforço da autonomia das escolas na elaboração, gestão e avaliação de componentes locais e regionais do currículo (LEITE, 1998, p. 38).

Entendemos, portanto, neste trabalho, que a expressão flexibilidade curricular, como perspectiva presente nas políticas públicas educacionais, bem como, nos saberes e práticas desenvolvidos na escola são entendidos como possibilidades de adequações do currículo, visando a autonomia da prática pedagógica para o sucesso dos estudantes.

Não obstante, construímos a linha de tempo com as práticas pedagógicas da EDH na escola que se encontra no término deste capítulo. Para identificar as formas em que a EDH se realiza utilizamos indicativo por abreviaturas do seguinte modo: TT-Tema Transversal; CC – Componente Curricular; TTCC – Forma mista; Outras formas – OF (participação em eventos, participação em colegiados, envolvimento e vivências que não implicam os mesmos procedimentos das disciplinas: como avaliação, tempo em horas-aula, etc., refletem ação diretas de exercício da cidadania ativa e envolvem a comunidade conforme princípio da globalidade proposta pela DNEDH).

Na série de atividades descritas, sobre o fazer escolar, buscamos estabelecer algumas relações entre as vivências e as formas em que a EDH deve ser promovida conforme as DNEDH. Observamos que o trabalho com EDH na forma mista: combinando transversalidade e saber disciplinar não inibe a ação de uma ou outra forma e que estando a escola com foco na EDH todas as atividades podem ser direcionadas, considerando seus princípios e dimensões de forma exitosa.

Quanto às dimensões tratadas nas atividades descritas, observamos, a partir das orientações para Educação em Direitos Humanos na educação básica, que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos orienta que nesse nível de ensino, a EDH deve ser promovida em três dimensões. São elas: a) Conhecimentos e habilidades em que se busca a compreensão dos direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) Valores, atitudes e comportamentos, onde se busca desenvolver valores e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) Ações, referindo-se ao desenvolvimento de atividades para a promoção, defesa e reparação das violações dos direito humanos (PNEDH, 2006, p. 32). Sob essa perspectiva, a partir das práticas identificadas e elencadas abaixo, podemos inferir que a escola vivencia a EDH e que as dimensões sugeridas pelo PNEDH estão sendo comtempladas nas vivências da escola.

A linha de tempo, referente aos anos entre 2006 e 2016, com as práticas pedagógicas da EDH na escola, é a seguinte:

ANO – 2006[48] – PRÁTICAS DA EDH

No ano de 2006 as atividades realizadas na escola contemplaram a educação para valores em que percebemos a prática como tema transversal. Não se identificou uma orientação formal direcionada para a Educação em direitos Humanos. Nesse período, a perspectiva de Educação para valores trabalhada na escola compreendia os Direitos Humanos como um dos valores a ser trabalhado na educação para valores.

Dos registros nos diários de classe, relatórios e blogs destacamos, desse ano:

TT. Educação para valores com ênfase nas aprendizagens propostas pelo Jaques Delors: oficinas temáticas realizadas nos horários de estudo dirigido.

TT. Projeto interdisciplinar com atividades sistematizadas pela disciplina de Arte com a temática Direito a Arte e a Cultura que tomou forma por meio do "Projeto Viver Pernambuco" que se estende até 2008. Com atividades socializadas em: http://www.viverpernambuco.blogspot.com. Acesso em: 27/08/2015.

ANO – 2007 – PRÁTICAS DA EDH

OF. Professores de Arte e Direitos Humanos e cidadania participam do Curso "Introdução à Cultura Africana dos países de Língua Portuguesa", realizado pela UPE.

OF. Todos os professores da escola participação de Formação em Direitos Humanos pela UPE/MEC.

OF. A escola apresenta trabalhos da EDH no dia de Ações pela EDH UPE/GRE-AM (Projeto de Literatura e Direitos Humanos). (http://acaoedham.blogspot.com.br/2007/09/dia-de-aes-pela-educao-em-direitos.html.) Acesso em: 27/08/2015.

TT. II Ano do Projeto "Viver Pernambuco".

OF. III Projeto CEEG solidário.

[48] A maioria das atividades se repete até o momento (2016) tomando novas formas nos anos seguintes. Optamos por não repetir as citações sobre esses trabalhos nos anos seguintes, onde buscamos fazer referência às atividades que vão sendo acrescidas.

OF. II Encontro de Comunidades Quilombolas em Garanhuns. (Passeata).

TT. Projeto "Tudo Vira Tudo: cuidando por inteiro (Reciclagem - 1º Lugar no Concursos da UFRPE sobre o Meio ambiente).

TT. Projeto Arte em movimento: oficina de pintura ministrada por estudantes; oficinas de danças: Maracatu, coco e frevo, com artistas da cidade; Recital: Poetas africanos de Língua Portuguesa (http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2011/06/centro-de-ensino-experimental-de.html.) Acesso em: 31/08/2015.

ANO – 2008 – PRÁTICAS DA EDH

CC. O Componente Curricular Direitos Humanos e Cidadania é implantado nas escolas. (http://acaoedham.blogspot.com.br/search/label/COMPONENTE%20CURRICULAR%3ADIREITOS%20HUMANOS%20E%20CIDADANIA). Acesso em: 10/09/2015.

CC. Projeto Tecendo Cidadania. Plano de trabalho que foi vivenciado durante todo ano a partir do estudo da Declaração dos Direitos Humanos, principalmente, em torno do Art, VI da DUDH. Proposta de trabalho, da professora de DH, que sistematizou as atividades para Direitos Humanos como Componente Curricular. http://cidadaniapretonobranco.blogspot.com.br/search/label/PROJETO%20TECENDO%20CIDADANIA. Acesso em: 10/09/2015

CC. Projeto "Cidadania preto no branco". Pesquisa sobre a Presença do afrodescendente no comércio de Garanhuns.

OF. Participação no III festival de Literatura de Garanhuns. Publicação de poemas dos estudantes junto à Academia de Letras da cidade.

TT. Projeto "Minha História, nossa Geografia". Resgate de identidades dos estudantes e de suas localidades.

OF. Jornal Interativo Online - http://interativoceeg.blogspot.com.br/2008/04/viagens-ceeg.html. Acesso em: 10/09/2015

TT. Seminários de História sobre Diversidade.

ANO – 2009 – PRÁTICAS DA EDH

OF. Jovem embaixador. Nesse Programa os estudantes precisam estar envolvidos em alguma atividade social, na escola.

OF. Projeto OLODUMARÈ (Idealizado por dois estudantes).

TT. Projeto: Pinte os SETE. Arte (Sete temas incluindo questões sociais).

CC. OF. I Mostra de atividades bem-sucedidas: Projeto Tecendo Cidadania.

CC.OF. II Mostra de Inovações Pedagógicas: Projeto Tecendo Cidadania.

OF. Projeto "Bom dia!". (Recepção aos estudantes pelos próprios estudantes, com temas relacionados à convivência e valores humanos, com a presença e apoio dos professores, coordenação e gestão. Ação de Protagonismo Juvenil). http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2009/09/projeto-bom-dia.html. Acesso em: 22/09/2015.

OF. Programa Miniempresa. Os estudantes criaram e registraram a Empresa VIA BAG'S. (Protagonismo Juvenil).

TT. Viver Pernambuco – Cem anos do Mestre Vitalino; Literatura de cordel: Oficinas com Gonzaga de Garanhuns; atividades de passeio/estudo: do barro ao barro (Vitalino a Brennand).

OF. Palestras com o Conselho Tutelar (Juventude).

OF. Parcerias com o SESC: Dia do desafio http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2009/05/eremg-no-dia-do-desafio-garanhuns.html. Acesso em: 22/09/2015.

OF. Oficinas de música; Oficinas de Jogos teatrais (Enquetes "Afinal o que é o homem"?) (ministradas por artistas da cidade).

OF. Parcerias com estudantes da UFRPE (Pesquisa: texto e uso de tecnologias).

OF. Festival de música: Os estudantes que ficam em primeiro e segundo lugar conquistam sucesso no estado e fora dele. Estudante Participa do CONCURSO LEVITAS e fica entre os 16 do Brasil; estudante Grava CD e forma grupo musical.

OF. Passeata de Combate a Dengue: parceria com a Secretaria de Saúde.

OF. Professora da escola participa do CEAB Centro de Estudos afro brasileiros da UPE e do II Fórum de DH (UPE).

TTCC.OF. Reflexões a partir de datas comemorativas. Dia da água, Dia Internacional contra a discriminação racial, reflexão a partir de autos retratos, dia da escola,

OF. Projeto: O Jornal em sala de aula: lendo para conhecer o texto e exercer cidadania.

ANO – 2010 - PRÁTICAS DA EDH

CC.OF. A escola recebe o Prêmio Construindo a Nação – 2º lugar – SESI – Projeto Tecendo Cidadania. http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2010/11/solenidade-de-entrega-do-premio.html. Acesso em: 22/09/2015.

OF. Mais belos estudantes – Dia dos estudantes: Estética e cidadania. http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2010/10/desfile-dos-mais-belos-estudantes-eremg.html. Acesso em: 22/09/2015.

OF. CEEG solidário – Estudantes no hospital da providencia.

OF. Projeto almoço com louvor (Aberto aos estudantes dos diferentes grupos religiosos da escola).

TT.Copa do mundo: construindo novos olhares sobre a África.

TT.Ando historiando. http://andohistoriando.blogspot.com.br/search/label/EREMG. Acesso em: 22/09/2015.

ANO – 2011 - PRÁTICAS DA EDH

TT. Projeto Horta Escolar. http://profvaldiranws.webnode.com.br/projetos/. Acesso em: 08/10/2015.

TT.OF. III Mostra de ações bem sucedidas: Um pé de que e o Texto nosso de cada dia.

OF. VI simpósio de educação Inclusiva de Garanhuns – Gus Palestra Professora Perpétua.

OF. I Exposição de literatura de cordel de Garanhuns – Gonzaga de Garanhuns.

OF. Projeto Bom dia. Inserção do hasteamento das bandeiras. http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2011/05/cidadania-e-civismo_22.html. Acesso em: 08/10/2015.

TT. OF. Jogos internos passam a ser realizados na escola com eixo temático: http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2011/05/vi-jogos-internos-eremg.html. Acesso em: 20/10/2015.

OF. Professora da escola solicita prédio para escola ao governador durante Seminário todos por Pernambuco. http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2011/04/todos-por-pernambuco-seminarios-2011.html. Acesso em: 27/10/2015.

OF. Jornal Interativo – Nova fase. http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2011/03/jornal-interativo-eremg-2011.html. Acesso em: 27/10/2015.

ANO – 2012 - PRÁTICAS DA EDH

OF. Protagonismo de recepção e recepção as novas escolas integrais.

OF. Resgate do Grêmio Estudantil.

TT.Seminário de História sobre os movimentos sociais.

TT.Reforço virtual de Física. (Direito à aprendizagem).

OF. Oficinas de música.

OF. Palestras sobre Bullying e Cyber Bullying.

OF. Palestras sobre o papel das Forças Armadas.

OF. Ações de reorganização do espaço escolar. Projeto Horta na Escola. (canteiros organizados com garrafa pet). http://profvaldiranws.webnode.com.br/projetos/. Acesso em: 30/10/2015.

CC.OF. Vivência dos Ciclos de Cultura a partir de temas direcionados à reflexão sobre questões sociais.

OF. Resgate da Marching Band. (Composta por alunos, ex-alunos e membros da comunidade – trabalho social).

OF. TT. Inauguração do Núcleo de estudo de gênero.

OF. Projeto EREM Solidário em Creches (Estudantes reciclaram materiais e confeccionam presentes para crianças).

TT. Teatro Literário com obras de Ariano Suassuna. Identidade e cultura.

TT.Projeto: Sou negro sim e daí? (Sociologia)

TT. Projeto de Química: Som e luz.(Projeto Interdisicplinar)

OF. Realização de Encontros com os educadores familiares diferenciados dos encontros de pais e mestres e Plantão Pedagógico, voltados para os valores.

OF. Participação dos estudantes da escola no Seminário de Tabagismo – FAGA.

CC.OF. Participação dos estudantes da escola no Fórum de Direitos da GRE/AM como palestrantes e oficineiros.

OF. Homenagem aos pais – Reflexão sobre Fraternidade.

OF. Desfile temático em 7 de Setembro.(Tema: Identidade da escola).

TT. Projeto - Política: Estou dentro! (Filosofia).

OF. Formação continuada em serviço com temas e textos direcionados para reflexão sobre a prática dos direitos humanos (Reflexão a parir da leitura do Livro Pedagogia do amor de Gabriel Chalita).

OF. Relatórios da escola[49]:

I bimestre:

http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2012/06/acoes-erem-garanhuns-i-bimestre-2012.html. Acesso em: 18/10/2015.

II bimestre:

http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2013/01/atividades-erem-garanhuns-ii-bimestre.html. Acesso em: 18/10/2015.

III bimestres:

http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2013/01/atividades-erem-garanhuns-iii-bimestre.html. Acesso em: 18/10/2015.

IV bimestre:

http://tecendocidadaniacomarte.blogspot.com.br/2013/01/atividades-erem-garanhuns-iv-bimestre.html . Acesso em: 18/10/2015.

ANO – 2013 - PRÁTICAS DA EDH

OF. Gestora da escola profere palestra para os professores da rede municipal sobre Direitos Humanos.

CC. Exposição de Direitos Humanos com tema sobre a ditadura militar em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos do estado. Estudantes e professores apresentam exposições e peças de teatro.

OF. Escola participa e organiza passeata no dia das mulheres com tema: enfrentamento da Violência Contra Mulher em parceria com a secretaria da Mulher do Município.

OF. Estudantes são aprovados e embarcam para outros países através do Programa Ganhe o Mundo.

[49] Localizamos relatórios bimestrais divulgados entre os anos de 2011 a 2014.

OF. TT. Vivência dos Ciclos de cultura: Carnavalesco (Produção de estandartes com temas de cidadania), Junino e Natalino.

OF. Participação da escola na II Bienal Internacional do Livro com exposição de trabalhos, palestras e apresentações teatrais.

OF. Importância dada pela escola a Eleição do Grêmio Estudantil. (Um grande evento)

OF. Participação da escola em Palestra na Câmara de Vereadores com delegados da Região sobre questões de homicídios.

OF. Professora com trabalho aprovado no Programa Professor no Parlamento com texto sobre a Violência contra a mulher.

OF. Estudantes aprovados no Jovem Parlamentar e Prêmio Naide Teodósio com projeto e temas com temáticas da EDH.

OF. Projeto Rádio na escola. (do Grêmio Estudantil). Estudantes e gestora participam de atividades em várias rádios da cidade e levam à escola locutores e artistas para a rádio da escola.

OF. Desfile: Os mais belos estudantes. Roupas confeccionadas por um estudante com papel e material reciclado. (reportagem pela Asa Branca Regional – Rede Globo). No ano seguinte o desfile entra no Festival de Inverno de Garanhuns.

TT. Projeto Elétrici. (Física). (Eco cuidado – material reciclável – O luxo do lixo).

CC. TT. Feira das religiões.

TT. Projeto: Um poema em cada árvore. (Maio ambiente, leitura com questões sociais, Letramento literário).

TT. Projeto: Colorindo os muros da escola. Responsabilidade social.

CC. TT. Projeto Marias do Brasil. Ações de replicabilidade. (Violência contra a mulher). Disponível em: http://www.youtube.com.watch?v=IPKC1FRLep4. Acesso em: Acesso em: 24/11/2015.

TT. Projeto: Diferentes olhares sobre os vegetais da escola – Exercendo o eco cuidado. (Concurso de fotografias).

OF. Confraternizações, excursões, viagens, comemorações, gincanas, participação em competições, certificações (Eventos).

ANO – 2014 – PRÁTICAS DA EDH

PROGRAMA DE DIREITOS HUMANOS:

http://andohistoriando.blogspot.com.br/2014/02/programa-direitos-humanos-3-ano.html. Acesso em: Acesso em: 24/11/2015.

OF.TTCC. Festival de talentos temático: Fazendo fluir forças (trabalho com as aprendizagens do Jacques Delors). Inclusão de desenhos e produções textuais.

OF. Marching Band é destaque no estado e fora dele. (Participação de pais, alunos, ex-alunos que são os coordenadores e pessoas da comunidade).

OF. Participação em Palestras com a Secretaria da Mulher na escola e na Câmara de vereadores.

OF. TTCC. Realização da IV Jornada de Direitos Humanos na escola em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos.

TTCC. Projeto: Sou Negro sim: Sou verso e prosa. Culturas e cultura de Paz. (Releitura do projeto inicial).

TTCC. Projeto: Um dia na Grécia: Culturas e cultura de Paz.

OF. Participação em Desfile de 7 de Setembro com apresentação de temática sobre a Paz. Discussões e material produzido pela gestão, pelos professores e estudantes. Realização de oficinas de origami: Tzurus e histórias de vida. Escola presta homenagem a uma estudante falecida.

OF. Participação em passeata: Semana da pessoa com deficiência.

OF. Festival de música temático: Somos mais Brasil na Copa. Quem somos?

OF. Comemorações do Outubro Rosa em movimentos na escola e na rua.

TT. CC. Projeto Política: estou dentro. Eleição dos representantes da escola.

OF. Professora da Escola participa do Projeto Mobilidade Acadêmica na Inglaterra.

OF. Estudantes criam o Clube da leitura. A escola lança livro de estudante e Jornal.

OF. Projeto Bom dia, com hasteamento de bandeiras e entonação de Hinos Oficiais.

ANO – 2015 – PRÁTICAS DA EDH

OF. Protagonismo de recepção na escola. Protagonismo de recepção às novas escolas técnicas da região (Lajedo).

OF. Formação de professores ministrada pelos próprios professores.

OF. Encontro com os educadores familiares planejado e realizado com a participação efetiva dos estudantes.

TT. Projeto: conheço uma cidade bem pernambucana: GARANHUNS – Construção de identidade, resgate de memórias, valorização de artistas da cidade.

TT.OF. Rodas de conversa com a Secretaria da Mulher na escola.

OF. Clube da leitura, de organização dos estudantes, realiza atividade com crianças na Comunidade de Castainho.

OF. Escola participa do Seminário todos por Pernambuco e mais uma vez solicita ao governo um prédio para escola.

OF. Projeto Bom dia realizado pelos estudantes.

CC.OF. Projeto Águas de Garanhuns. Estudantes visitam as nascentes da cidade e de ações de reflorestamento em parceria com a UFRPE.

TT.OF. Projeto EREM Solidário. Estudantes prestam homenagem às mães do abrigo São Vicente.

OF. Marching BAND é Campeã na Copa Interestadual.

OF. Professor de Jiu Jitsu e aluno do grupo são destaque no Campeonato promovido pela Confederação de Jiu Jitsu, garantem o 3º lugar e são classificado para os VXII Jogos Pan-Americanos 2015.

OF. Jogos escolares com desenvolvimento da temática Paz.

OF. Um dia de aprendizado, na escola, com a equipe do Rotary Clube Sete Colina. Palestras: Liderança para Jovens, Juventude e sexualidade.

OF. Palestra com a Promotora Marinalva e Conselheira do Conselho Tutelar sobre o ECA, saúde e uso de drogas.

TT.CC. Estudantes e professores visitam a Exposição Leonardo da Vinci, no Recife.

OF. Escola visita a UFRPE Campus Garanhuns.

TT. Teatro e ética: produção de enquetes.

TT. OF. Vivência do Ciclo Junino e Protagonismo Juvenil dos 3ºs anos. Direito a Cultura.

TT. Jogos internos e aprendizados sobre símbolos nacionais, respeito e cuidados.

OF. Protagonismo Juvenil – Grêmio estudantil, criação, manutenção e execução da Rádio escola. Estudantes trazem a Rádio da escola e interagem locutores das rádios da cidade. Estudantes, gestora e uma mãe de estudante fazem duas horas de programa ao vivo em uma rádio da cidade refletindo qualidade educativa na escola.

OF. Palestra com o Núcleo de prevenção a violência no trânsito.

CC. Projeto: Feira das religiões.

Of. Sábado: dia para brincar. Atividades de Cultura corporal na escola.

TT. Meio ambiente. Projeto Sustentabilidade socioambiental em que professores de geografia, Biologia e estudantes repõe a vegetação da escola plantando novas árvores e flores.

OF. Projeto artista na escola da Secretaria de Educação – GRE/AM durante o festival de inverno em que os estudantes do Jornal Interativo fazem a cobertura em todo evento. Estudantes da escola se apresentam para os artistas do festival.

OF. Alunos são aprovados para do Programa Ganhe o Mundo: 21 estudantes para Espanhol e 34 para Inglês.

TT. OF. Toda escola participa de passeata de Enfrentamento a Violência contra a Mulher em parceria com a Secretaria da Mulher do Município.

TT.OF. Estudantes participam de oficina de Arte no Sesc com o professor de Arte. (prof. 5).

TT. OF. Estudantes, professores e gestão participam de passeata em apoio á outra escola da rede, em luta pela inclusão da pessoa com deficiência.

OF. Escola recebe, do Governo do estado, e realiza Seminário: Outras índias e outras áfricas-Oriaxé: gênero e estética negra. Homenagem a Lélia Gonzalez.

OF. Professores das Ciências Humanas participam de formação sobre O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

OF. Professor de Arte (Prof. 5) recebe, na escola, Voto de Aplauso da Câmara de vereadores pela Participação com peça teatral no festival de Inverno.

OF. Professor de Biologia (Prof. 8) defende dissertação com Trabalho sobre o Ensino de Biologia e cidadania na escola.

OF. A escola participa das comemorações de 7 de Setembro com desfile comemorativo dos 10 anos de sua existência. Detalhe: uma das balizas tem a sapatilha rasgada e desfila descalça até que a gestora providencia um sapato.

TT.OF. Ex-aluno traz à escola, junto ao professor de Arte o Curta Metragem: Marina não vai à praia. Promove reflexão sobre preconceito e exclusão.

TT. Projeto: Somos tão jovens: discute Estatuto da Juventude.

TT.CC. Sarau poético com poetas africanos de Língua Portuguesa.

OF. Grupo de teatro de Julierme Galindo se apresenta à escola com peça teatral que discute destaca a cultura nordestina.

TT.CC. Escola discute e vivência atividades relacionadas “Ao Outubro Rosa”.

OF. Escola realiza exposição sobre Assis Chateaubriand através da Exposição Itinerante Acervo Educativo e todos os professores recebem formação para trabalho interdisciplinar com o material recebido.

TT.CC. Projeto Outras áfricas. Com exposição de trabalhos, danças e realização de oficinas.

OF. Marching Band é Tri Campeã da Copa Agreste.

TT.OF. Professor de Biologia (Prof.8) e dois estudantes são premiados no VIII Concurso de Redação escolar do CODEMA.

TT. OF. Projeto Maria da Penha vai as escolas, na escola, em parceria com a Secretaria da Mulher.

TT. Discutindo o amor no Arcadismo através da música.

CC. Professoras de Direitos Humanos,Filosofia, Física, a gestora e estudantes realizam atividade e pesquisa na Comunidade de Castainho.

CC.TT. Projeto: Um dia na África: no berço da humanidade.

TT. Professor de Biologia (Prof.8), com apoio dos demais, realiza um dia de torta na cara para revisar conteúdos do ENEM e contribuir com a descontração dos estudantes para o dia de realização da prova.

TT. Oficina de pintura: Arte indígena. Boby Art – estudantes como modelos.

OF. O cuidado com as comemorações, festividades e viagens de confraternização.

ANO – 2015 – PRÁTICAS DA EDH

OF. Protagonismo de recepção aos estudantes da escola e da escola da Nova escola Técnica do Município de São Bento do Una.

OF. Formação continuada em serviço com a participação de professores.

TT.CC. Dia dos combatentes. Escola realiza atividades de orientação e combate ao mosquito transmissor de doenças: dengue, etc. Produção de cartazes, parodias, oficina de fanzine coleta de material na escola e redondeza.

OF. Eleição dos representantes de turmas, monitores e grêmio estudantil.

TT.CC.OF. Estudantes preparam e prestam homenagens às mulheres da escola.

TT. OF. Escola participa de caminhada pela paz em parceria com a Secretaria de Justiça e Secretaria da Mulher.

TT.CC. Estudantes e professores visitam a Exposição Internacional do Corpo Humano, no Recife.

TT. Jogos internos discutem as Olimpíadas no Brasil.

OF. Escola participa dos Jogos intercolegiais. Ex-aluno torna-se treinador e cria time de futsal da escola.

OF. Marching Band é Campeã da Copa Interestadual.

OF. Escola participa do Dia do Movimento em parceria com o Sesc e reflete o sedentarismo contemporâneo.

TT.CC. Escola realiza o Projeto: Todos somos *Hermanos.* I Mostra de Cultura Latino americana. A partir do projeto estudantes participam e se apresentam no Festival de Inverno 2016. Escola realiza, com a pesquisadora, professores e estudantes, Circulo de Diálogo sobre práticas de Direitos Humanos na escola.

CAPÍTULO 4 – AÇÕES: INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

O processo de pesquisa se deu, inicialmente, a partir da solicitação para realização do trabalho na escola, feita ao conselho escolar. Assinada a carta de anuência, foi realizado um convite ao total do coletivo de professores da escola. Na ocasião, foi apresentada a proposta da pesquisa-ação, tendo o objeto de estudo esclarecido, e realizou-se o convite de livre participação para aqueles que tivessem interesse em se envolver na pesquisa por prática ou afinidade com a temática da Educação em Direitos Humanos em âmbito escolar.

O primeiro encontro aconteceu no dia 28 de maio de 2015. Para o mesmo, cinco professores compareceram, constituindo-se, assim, os primeiros sujeitos da pesquisa. O encontro contou com a participação de uma pedagoga que leciona História e o componente curricular, Direitos Humanos; um professor de Língua Portuguesa; uma professora de Filosofia; uma professora de Espanhol; e um professor de Artes, todos do quadro efetivo da escola. Esse grupo vai receber três novos professores, processo que será descrito nos relatórios de cada um dos quatro encontros dos Círculos de Diálogo, realizados para as ações de reconhecimento e planejamento, implementação e intervenção e, avaliação.

Os dados da ação incidem sobre esses encontros, que foram denominados, pela professora de Filosofia, de "Círculos de Diálogo[50]", em torno das vivências da Educação em Direitos Humanos e suas possíveis referências aos documentos oficiais que a norteiam, principalmente, a partir do PNEDH, DNDH, OCDH-PE, bem como, identificar possíveis ações para o seu aprimoramento.

Sobre a pesquisa-ação, Tripp (2005) pontua:

> É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhoria da prática (TRIPP, 2005, p. 446).

Desse modo, observamos que o ciclo de pesquisa-ação inclui todas as atividades do ciclo básico de investigação-ação e destacamos sua importância para realização da pesquisa-ação.

[50] Trata-se de uma expressão freiriana.

4.1. Ações de Reconhecimento

4.1.1. Dos sujeitos - 1º círculo de diálogos

Para iniciarmos a ação de planejamento sobre a pesquisa de campo e a intervenção a ser realizada, nos utilizamos do prévio conhecimento da implementação da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar das escolas públicas estaduais de ensino médio integral e das diferentes atividades que a escola vem realizando nesse sentido. Assim, nos mantivemos por indagar como se efetiva, no cotidiano, a prática da EDH no currículo escolar e em que se fundamenta.

Para composição do grupo de sujeitos, optou-se por buscar a participação. Nesse sentido, Tripp (2005) ratifica que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem e que existe intensa literatura dedicada à pesquisa participativa. Entre esses, citamos o trabalho de Stoecker (2003) que ao questionar a relevância dos acadêmicos trata do que seja a pesquisa participativa citando, entre outros, Jonh Gaveta (1991) quando se utiliza das ideias de Paulo Freire para caracterizá-la apontando que essa consiste "simultaneamente uma ferramenta para a educação e desenvolvimento da consciência de uma mobilização para a ação" (STOECKER, 2003, p. 110).

Nesse intuito, procuramos o conselho escolar da escola para apresentar o projeto e a intenção de realizar a pesquisa na mesma. Assinada a carta de anuência nos dirigimos ao corpo docente com o mesmo intuito onde realizamos o convite para todos aqueles que, no dia seguinte, desejassem participar da pesquisa-ação que tinha como eixo para as reflexões a Educação em Direitos Humanos no currículo escolar.

Esse momento, enquanto ação diagnóstica, foi realizado com o objetivo de identificar os professores interessados, inicialmente, na temática EDH no currículo escolar e, a partir daí, em participar da pesquisa, para reconhecimento dos sujeitos. Para o primeiro encontro, realizado no laboratório de informática da escola, com a presença da pesquisadora e do professor orientador, compareceram oito professores – cinco mulheres e três homens –, sendo: uma professora de Espanhol que leciona Espanhol e Letramento Literário, (em todas as turmas); uma professora formada em Pedagogia, que leciona os componentes curriculares, História e Educação em Direitos Humanos (em todas as turmas); uma professora licenciada em História e Letras que leciona História, Filosofia (em todas as turmas) e Língua Portuguesa (em uma turma); uma professora de Língua Portuguesa, um professor formado em Arte Educação que

leciona Artes e Fruição das Artes (em todas as turmas), um professor licenciado em Letras que leciona Língua Portuguesa, uma professora que leciona Biologia e um professor que Leciona Biologia. Ficando o quadro composto da seguinte forma:

QUADRO 3 - SUJEITOS DA PESQUISA

Idenfic. Pesq.	Nº. Esc	Habilitação	Leciona	Formação	S. funcional	Período exercício
Prof.1	3	Letras/L. Inglesa/Espanhol	Espanhol	Letras	Efetivo	03/02/2014 – Atual
Prof.2	22	Pedagogia	Direitos Humanos e História	Pedagogia	Efetivo	19/02/2015 – Atual
Prof.3	21	Letras/L. Portuguesa e Historia	Filosofia e Língua Portuguesa	Letras	Efetivo	02/01/2006 – Atual
Prof.4	20	Letras/L. Portuguesa	Português	Letras	Efetivo	02/01/2006 – Atual
Prof.5	13	Educação Artística/Artes Cênicas	Arte	Artes	Efetivo	14/02/2013 – Atual
Prof.6	9	Letras/L. Portuguesa	Língua Portuguesa	Letras	Efetivo	25/06/2014 – Atual
Prof.7	19	Biologia	Biologia e Proj. Empreendedor.	Biologia	Efetivo	02/01/2006 – Atual
Prof.8	31	Biologia e Ciências	Biologia e Proj. Empreendedor.	Ciências	Efetivo	28/01/2006 Atual

Fonte: Elaborado pela autora

Com a presença e aceitação desses professores, se constituiu os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa, do primeiro Círculo de diálogo cinco professores do ensino médio, sendo três da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e dois da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e do segundo Círculo de diálogo (antecipamos a referência aos nomes), uma professora de Língua Portuguesa e dois professores de Biologia. Estes professores serão denominados, conforme acordado durante o I círculo, a partir desse momento, como: professora de Espanhol – Prof. 1; professora do Componente curricular Direitos Humanos – Prof. 2; professora de História e Filosofia – Prof. 3; professora de Língua Portuguesa – Prof. 4; Professor de Arte – Prof. 5; professor de Língua Portuguesa – Prof. 6; professora de Biologia – Prof.7; e professor de Biologia – Prof.8.

A conversa foi iniciada com apresentação da pesquisadora, destacando os objetivos do projeto e a presença do orientador, segue-se com as apresentações individuais dos presentes, destacando nome, formação e componentes curriculares que leciona na escola. Para identificar o interesse do grupo e convivência com a temática foram lançados, informalmente, dois questionamentos sobre a presença e papel da Educação em Direitos Humanos na escola, em torno dos quais, em forma de tempestade de ideias, o diálogo foi se estabelecendo e os professores se posicionaram sobre a temática. Desse momento, destacamos os seguintes posicionamentos:

- A Educação em Direitos Humanos tem sido trabalhada nas atividades sobre a violência contra a mulher;

- O projeto “Marias do Brasil” de Arte com o Núcleo de estudos de Gênero;
- A temática da Educação tem sido inclusa nos temas das redações e produções textuais da escola: como sexualidade, a questão dos homossexuais e homofobia, o assédio ideológico por parte de alguns grupos, em questões sobre os agrupamentos humanos e a natureza, o respeito às diferenças e a questão do ser e do ter no capitalismo; questões sobre as religiões, aborto, idosos e convivência.
- Há estudantes que escondem sua condição social negando sua identidade e condição financeira da família;
- Há respeito pelos homossexuais na escola como exemplo de convivência positiva;

O questionamento de como a escola operacionaliza as ações não foi respondido, no momento, e permaneceu-se no diálogo sobre as situações que surgem na escola. Identificado a presença da prática da EDH, foi cogitado, a possibilidade de vivência de uma sequência didática com a EDH como eixo articulador.

Lembrando a formação do Pacto Nacional de fortalecimento do Ensino Médio[51], em que as áreas foram apresentadas como direitos, há os seguintes posicionamentos: “A nossa percepção sobre Direitos Humanos é que há uma diferença entre escolarização e educação” (Prof. 5) e “Mais vale o exemplo do que a palavra, o educador tem que se educar para trabalhar essas questões” (Prof. 2).

Do encontro, por meio da observação e da escuta, podemos inferir que a professora que trabalha com EDH como componente curricular se posicionou com mais propriedade, em alguns momentos, que os demais; nas atividades citadas, todos os professores presentes estiveram envolvidos; e não há referência, na fala dos professores, ao PNEDH ou qualquer outro documento orientador.

4.1.2. Das práticas segundo os sujeitos da pesquisa – 2º círculo de diálogos

Inicialmente, pensamos o segundo encontro para ação de implementação da pesquisa e para efetivar acordos em relação a ação de intervenção, entretanto, não aconteceu conforme

[51] Refere-se a uma proposta do Ministério da Educação –MEC que tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores do ensino médio do país por meio da adesão das secretarias estaduais.

planejado. Ainda sob o formato do primeiro encontro, terminamos por refletir, junto aos professores, sobre as práticas da EDH na escola, uma vez que, alguns professores trouxeram para o Círculo de Diálogo exemplos das atividades que realizam na escola junto aos estudantes e que contemplaram a EDH. Assim, toda conversa aconteceu em torno do resgate dessas atividades.

Nesse encontro, dois novos professores de Biologia e uma professora de Língua Portuguesa se fizeram presentes: uma com formação em Letras e leciona aulas de Língua Portuguesa e letramento (Prof. 4) e uma com formação em Biologia (Prof.7) e um professor com formação em Biologia (Prof. 8). Esteve ausente um professor (Prof. 3).

Frente ao entusiasmo dos professores em relatar suas experiências, optou-se, em comum acordo, por gravar os diálogos realizados que, nesse segundo encontro, tomaram a forma de depoimento e avaliação do que já foi realizado. Alguns temas que foram tratados na pesquisa anterior retornaram com mais detalhes, novos temas foram acrescidos e atividades antigas foram resgatadas.

O áudio desse encontro resultou em 53’42” e, dele, destacamos o posicionamentos dos professores e sistematizamos as informações que surgiram das lembranças, depoimentos e evidências surgidas durante o diálogo, no sentido das práticas da EDH na escola, delas destacamos a que apresentou maior frequência na fala dos professores: A mulher na sociedade.

> Eu a acho que a gente, nós poderíamos começar frisando uma coisa interessantíssima que a Prof. 3 não está aqui, mas a gente não pode esquecer dela, falar em direitos humanos a gente já ver a professora, e foi a questão da gente trabalhar o ano inteiro a mulher, a violência contra a mulher, essa questão da mulher na sociedade e aí a gente teve o ponto alto, a culminância, foi porque o tema da redação do ENEM, foi justamente esse, a mulher. E aí a gente passou o ano inteiro trabalhando, independente se o programa tinha pedido independentemente, foi uma coisa que desde o 1º dia de aula, com o grupo de gênero, ela falou: - Olha Márcia a gente em que trabalhar, a gente tem que mostrar pros meninos essa questão nossa, nós mulheres dentro da sociedade, nossos direitos e interessante que os meninos chegaram o momento a dizer: -eu já não aguento falar tanto de mulher, eu não aguento mais! E a gente vê o quanto foi importante dentro de direitos humanos, a gente ter abordado esse tema e ele ter servido como norte, pro outro, porque dentro dessa questão da violência da mulher, a gente vê a questão da homofobia, a gente vê a questão da intolerância religiosa, a gente vê a questão do preconceito, com as violências, do preconceito racial, enfim, a gente conseguiu mostrar e a gente teve um ponto interessante, porque de tanto falar em mulher, o Brasil hoje tá passando por um momento crítico, é uma crise que a gente sabe que boa parte dela é politica, e a gente vê no discurso de muitos homens, a questão de ser uma mulher que está a frente da presidência, por isso que a gente chegou nesse caos, e aí a gente sente a necessidade de mostrar que nós mulheres somos competentes sem, e que quem tá causando todo esse caos, não é uma mulher que está na frente de uma presidência, mas sim um grupo de políticos onde uma boa parte,

> mais de 80% são homens, e isso continua sendo uma forma de preconceito. A gente vai ter que trabalhar e trabalhar muito ainda (Prof. 2).[52]

Nessa fala, podemos observar de forma manifesta a descrição de uma prática que envolveu mais de um professor em que, conforme se refere a professora (Prof. 2), a EDH foi vivenciada como um processo sistemático onde a prática pedagógica foi direcionada para algumas questões sociais durante todo o ano, na forma mista: transversal e como componente curricular. Também é manifesta a percepção de que a EDH é trabalhada a partir de um eixo temático que se desdobrou em outros temas. A professora apresenta "a questão da mulher na sociedade" e a partir dessa questão, questões como homofobia, intolerância religiosa, violência, preconceitos, preconceito racial e de gênero. A fala da professora dá evidência da importância do componente curricular Direitos Humanos na ampliação das questões relacionadas ao tema trabalhado. A professora cita, dentro do âmbito escolar, outro espaço de aprendizagem dos DH que, não diretamente a sala de aula, ao se referir ao "grupo de gênero" (Prof. 1).

Sobre esse espaço, a partir de pesquisa documental, acrescentamos que a escola dispõe de um núcleo denominado Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher. Esse núcleo é resultado do protocolo de intenções nº 11/2012, assinado pela Secretaria da Mulher e pela gestora da escola, constituindo-se no primeiro núcleo de estudo de gênero do município visando estabelecer um marco de cooperação mútua e, em parceria, desenvolver práticas comprometidas com a transformação social a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos.

A convite da gestão, o núcleo é coordenado por uma professora da escola da área de Ciências Humanas (Prof. 3) com apoio de um professor da área de Linguagens (Prof. 5). Os dois professores participam das formações oferecidas pela Secretaria da Mulher e Secretaria de Direitos Humanos. O Protocolo de intenções não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes, no entanto, há disponibilidade de material para estudo e reflexão entre os educandos e educadores.

Como resultado desse trabalho, em 2014, uma estudante da escola teve seu texto premiado pela VII Edição do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Seu texto foi publicado em Livro da Secretaria da Mulher de Pernambuco em 2014, sob o título "Representação Igualitária"[53]. Nele, a estudante discorre sobre a presença da mulher nos

[52] A transcrição foi realizada considerando a fala direta do áudio.

[53] COSTA, Marília Cordeiro. Representação Igualitária. Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns. In PERNAMBUCO, secretaria da Mulher. Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero: concurso de redações e artigos científicos, ano sete. Recife, 2014.

espaços de poder e de decisão na sociedade brasileira. Também é desse ano a publicação do Livro dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra Mulher da Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco. Nele, foi publicado um texto de uma das coordenadoras do Núcleo sob o título "Mulheres e as políticas afirmativas: desafios e perspectivas"[54].

Ainda tratando sobre essa temática, destaque é dado, pelos professores, ao trabalho coordenado pelo professor de Artes intitulado "Marias do Brasil" que teve por objetivo promover a discussão sobre o tema violência contra a mulher, almejando o combate a esse tipo de crime, por meio da prevenção, mostrando casos, discutindo e convidando à denúncia de delitos dessa natureza:

> A professora (Prof. 3) tinha convidado né? Pra fazer parte do núcleo e tinha a ideia de fazer um teatro para conscientização das pessoas. E aí foi a partir de um artigo de jornal que a gente junto com a professora de Língua Portuguesa trabalhou a matéria jornalística em texto de teatro. Selecionamos algumas meninas, se eu não me engane, eram oito, cada uma delas ficou com um daqueles depoimentos, que eram a matéria tratava de mulheres que tinham sido assassinadas por conta da violência doméstica e todas elas com nomes de Marias, que levou o nome da peça "Marias do Brasil" que depois levou um aluno a fazer a produção de um vídeo dele e ele inscreveu no concurso nacional e ficou entre os mais votados (Prof. 5).

Esse projeto se constituiu em um alerta à questão da violência contra a mulher, que tem crescido significantemente na sociedade brasileira. Sabendo dos diversos tipos de agressões: físicas, psicológicas, patrimoniais, a ideia foi trabalhar, junto aos alunos, formas de prevenção para que tais infortúnios não aconteçam. Segundo texto do projeto, o diálogo entre três disciplinas do conhecimento foi fundamental: Arte, Direitos Humanos e Língua Portuguesa. A primeira, pela execução e criação das cenas teatrais propriamente ditas; enquanto a segunda consistiu no estudo da Lei Maria da Penha e também das formas de violência contra a mulher e a terceira pela produção textual. O mote inicial foi uma matéria jornalística, publicada no *Jornal do Comércio*, de um dia do mês de maio de 2013, que versava sobre mulheres que haviam sido vítimas de assassinato em Pernambuco, por violência doméstica. Por coincidência, todas as mulheres levadas à óbito chamavam-se Maria – daí o título do espetáculo, cujas histórias sofreram pequenas adaptações. O trabalho foi apresentado várias vezes na escola, em reuniões de pais e mestres, em escolas municipais e estaduais e na II Bienal Internacional do Livro do Agreste. Ainda com a temática o professor com os estudantes gravaram um vídeo

[54] MOTA, Helena. *Mulheres e as políticas afirmativas: desafios e perspectivas. Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns.* IN MEDEIROS, rickson de A.(Org.). Núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher. Secretaria da Mulher. Recife, 2014.

intitulado “Marias do Brasil”[55], que foi produzido por um estudante que concorreu ao Concurso de Vídeo-documentários sobre a Lei Maria da Penha e ficou em 2º lugar no júri técnico e 4º lugar no júri popular.

Sobre parcerias da escola com outras instituições, destacam-se, nas falas, as atividades junto à Secretaria da Mulher do município e a participação efetiva dos estudantes da escola:

> Houve a passeata com a Secretaria da Mulher, foi a única escola, foram convidadas mais de uma, só fomos nós e um grupo de outra escola. E a gente tá tão engajado, os meninos vivenciam tanto isso que foi fácil dizer é tal dia, e no dia da caminhada e todo mundo foi, não houve aquela coisa, “Ah não me interessa, não condiz com minha realidade” todo mundo foi (Prof. 2).

Como resultado desse trabalho, destaque é dado, também, aos estudantes que conquistaram prêmios, como Jovem Embaixador, Jovem Parlamentar e Jovem Senador em que esses estudantes para concorrer precisa devolver algum projeto na escola e/ou comunidade. Esses estudantes são fortalecidos pelos projetos realizados, a partir deles produzem seus próprios projetos, todos com caráter de comprometimento social, em que a EDH é o fundamento. A escola é referência em estudantes aprovados nesses concursos. Possui jovem embaixador, Jovem Parlamentar (várias vezes) e segundo lugar no Jovem Senador.

Sobre as orientações curriculares para EDH, a professora do componente curricular DH (Prof. 1) se posiciona demonstrando conhecimento e que tem autonomia para fazer escolhas frente ao que julga necessitar ser trabalhado, conforme sua realidade. Situa a EDH fora da “grade de fato” referindo-se a Parte comum do currículo, e que a mesma “não tem um programa” referindo-se às orientações da Proposta Curricular da Educação Integral no que se refere a Parte Comum, depois cita um “referencial” para o ensino médio, referindo-se às Orientações pedagógicas para EDH em Pernambuco (a mesma indicada pela Secretaria Executiva de Educação):

> Da orientação que a gente recebe porque Direitos Humanos como ele não é visto dentro da grade de fato, a gente não tem um programa, porque o Programa em si não traz, aí a gente trabalha do que é do referencial de Direitos Humanos a nível de ensino médio, tanto é que a gente recebe lá, e quais seriam os conteúdos? Aí com base nesses conteúdos a gente vai selecionando os que dizem mesmo dentro do que é a realidade de hoje, para a sociedade, por exemplo: quando eu peguei aí eu fui vendo, nos primeiros anos, é o que é o conceito mesmo dos Direitos Humanos, a origem, como surgiu, quando e porquê, pra dá sequência. Eu acho que é uma das áreas mais fáceis de você trabalhar, na minha concepção que sou da área de humanas, eu não sinto dificuldade, porque é muito fácil, você chega na sala, só em olhar pra sala você já encontra material para trabalhar; você sai com os meninos pra um passeio, encontra

[55] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=IPKC1FRLep4. Acesso em: 18/05/2016.

> material pra trabalhar. Eu vou trabalhar com você como cidadão, tendo responsabilidade. Um exemplo, o que estamos vivendo, a dengue (Prof. 2).

Ao destacar sua prática em EDH a professora de Biologia (Prof.7) destaca, entre outros, a atividade de inserção social junto à Comunidade:

> Quando realizamos o grupo de Biologia, realizar o trabalho sobre esquistossomose, o nosso trabalho todo foi com a comunidade Castainho, onde a gente foi verificar a questão do saneamento básico, fazendo inclusive a análise junto com os alunos da escola e a culminância do nosso projeto foi lá na escola. E os meninos fizeram aquele trabalho com a população de como utilizar os sanitários de forma adequada pra que o rio não ficasse tão poluído, porque é daquele rio que, que eles retiram água, para cuidar das verduras, as hortas deles, então, assim, a comunidade ela tá sempre presente nas nossas atividades, né? Desde sempre! [...] Assim, nessa educação para valores, nessa educação de direito, não é? A gente sempre pergunta a eles na sala de aula, as pessoas que estão aí dirigindo o país, daqui a eles estão partindo, porque são pessoas com mais de cinquenta anos, com mais de 40 e poucos, não é? Mas eles pensam que daqui a dez, quinze anos, vão ser eles que vão estar, que vão estar cuidando desse país, vocês é que vão estar cuidando desse país? Que Brasil? Eles vão querer que Brasil? Eles vão deixar pra seus filhos, pra seus netos? Então, a corrupção não é só o que acontece nas grandes empresas, não é? Mas a corrupção é a partir da nossa prática do dia-a-dia, não pegar material dos outros, não furar a fila do almoço. A partir das pequenas coisas, a gente mostra a eles que eles precisam ver isso. (Prof.7).

Sobre olhar a realidade o Prof 3., complementa:

> Agora mesmo estamos aí com o impeachment, e começando a discutir, já começou a questionar os alunos, o que eles pensam? O que viu? O que ouviu? O que eles pensam, não é? A necessidade de dizer que é um momento histórico, eu disse pra os alunos: vocês tem que registrar essa data, 17/04/2016.Você via dizer eu vivi, eu vivi esse momento. Eu tenho que olhar esse momento de forma crítica, o que é positivo, o que é negativo, o que é contexto democrático. Até onde vai esse conflito? [...].

Sobre a prática da EDH e o ensino de Língua Portuguesa a Prof. 4, destaca:

> Nós temos dois projetos permanentes em Língua Portuguesa que passa o ano inteiro. Nós temos piqueniques literário, e o chá de poesia. O chá de poesia deste ano no 4º bimestre, pensando na vida, como que costumo dizer, quando eu olho um currículo. Eu vejo a vida então, a vida como? Em suas efervescências, então, essa efervescência tem de tudo, tem alegrias, as emoções, mas também as diversidades e adversidades. Então pensando nas adversidades, agora uma das adversidades é o que Márcia falou, é essa questão da dengue da chicugunya, né? E nós trabalhamos, eu vou lá no currículo, e tinha o que vamos trabalhar, debate, nos 1ºs e 2ºs anos. Debatemos o tema, sobre o tema, que foi muito bom, e depois a gente, eu costumo dizer que não quero nunca perder minha capacidade de indignação, quero sempre me indignar com essas coisas mas também, não quero perder a leveza, eu acho que tem que leva a leveza para os lugares e o chá literário ele é o retrato disso,

> mesmo a gente ouvindo poesia, recitando poesia, e criando poesia a gente fala sobre a vida e com os temas.

Durante a realização desse círculo, estavam acontecendo na escola atividades de prevenção e combate ao mosquito *Aedes Aegypti*. O trabalho foi dado como exemplo do trabalho da EDH. Os professores descreveram como a ação estava sendo realizada e apresentaram trabalhos produzidos pelos estudantes: produção de fazine.

Após o círculo de diálogo, uma professora (Prof. 4) nos procurou, trazendo, para acrescentar como contribuição, um texto produzido por uma estudante das primeiras turmas da escola e que, segundo a professora, representa o trabalho realizado na escola na EDH, no conteúdo e na postura interdisciplinar (anexo 3).

Ao término do encontro, procuramos refletir sobre as possíveis dificuldades para a realização de todas as atividades citadas, em específico, ao direcionamento aos EDH na escola. Foi colocado, por uma professora, o desafio de envolver toda a equipe nos projetos e a necessidade de melhor sistematização dos mesmos, algumas atividades são planejadas e realizadas, mas nem sempre sistematizadas. Sobre o conhecimento do PNEDH, foi solicitado, como parte da intervenção, um momento para revê-lo com todo grupo.

4.1.3. Da inserção social: formação – 3º círculo de diálogo

O terceiro Círculo de Diálogo aconteceu no sentido de atender a uma das solicitações anteriores: refletir com o grupo fundamentos dos direitos humanos, da EDH e do PNEDH. Foi realizado das 8h às 12h e, para tal encontro, todos os professores da escola foram convidados por solicitação dos sujeitos da pesquisa que compreenderam que o momento seria interessante para todos. Realizado o convite, doze professores estiveram presentes e foram apresentadas justificativas para as ausências: dois professores de licença e quatro em atividades em outra escola.

Para promover e instigar o diálogo sobre os temas em análise foi exposto em data show quatro imagens[56] para que os professores analisassem e optassem por aquela ou aquelas que melhor representassem em sua opinião o sentido dos direitos humanos, sobre a seguinte proposição: De que forma o que vemos pode nos ajudar a significar os Direitos Humanos?

[56] Figura 7- Disponível em: http://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/87592-gr-tis-poligonal-de-chegar-s-m-os-vector. Acesso em: 20/11/2015.

FIGURA 7 – DH (1)

Fonte: Nightwolfdezines.

A figura 7 foi escolhida por seis professores que apresentaram como justificativa pela opção: "Representa os Direitos Humanos porque não há um quadro (Prof. 4), é uma ideia aberta (Prof. 1); as mãos falam da vida(Prof. 2); as cores falam da diversidade(Prof. 3); fala da conquista de todos (Prof. Que não optou por fazer parte do grupo de pesquisa); do poder de todos, da luta(Prof. 2)"[57].

FIGURA 8 – DH (2)

Fonte: Elaborado pela autora

Quatro professores se posicionaram em relação à figura 8 com as seguintes posições: "Parece uma parede de concreto; representa os direitos humanos por que parece um muro difícil

[57] Não há posicionamentos contrários nesse momento. Nenhum professor fez referência às questões de gênero ou respeito à diversidade em qualquer sentido (raça, credo, idade, opção sexual, nacionalidade, cultura).

de atingir (Prof. Que não optou por fazer parte do grupo de pesquisa); não representa os Direitos Humanos por que parece uma coisa estática; não caminha; representa uma parede de cimento; algo engessado; é limitado e preso" (Prof. Que não optou por fazer parte do grupo de pesquisa).[58]

FIGURA 9 – DH (3)

Fonte: Elaborado pela autora

Foi escolhida por dois professores que apresentaram como justificativa para opção: "representa a mistura de cor, isso quer dizer que não faz distinção (Prof. 5); é indicativo de todas as cores, há unidade" (Prof. Que não optou por fazer parte do grupo de pesquisa). [59]

FIGURA 10 – DH (4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Não foi escolhida por nenhum professor. Um professor comenta: "representa a ausência de direitos" (Prof. 6); os direitos são do direito e não são dos fatos; não há aplicabilidade, há no

[58] Dois professores ficaram em dúvida entre a figura 7 e a figura 8 mesmo com os sentidos diferentes apresentados. Houve um breve debate. Um professor lembra a figura 7. Os sentidos dos direitos humanos, atribuídos pelo grupo ficou confuso.

[59] Houve discordância sobre o emprego do conceito das cores preto e branco. O Prof. 1 entendia que o preto é a mistura de todas as cores. O prof. 5 explicou o que acontece. Nenhum professor fez referência a preconceitos, raça, etnia, cultura, ou semelhante.

papel não na ação"; " Só há direito para bandidos, lembrando um caso de estupro ocorrido na cidade"[60] (Prof. que não optou por fazer parte do grupo de pesquisa).[61]

Após a reflexão, foi realizada a leitura, em tons de interpretação, de dois textos da Literatura Infanto Juvenil: *A primavera da lagarta*[62] de Ruth Rocha e *O sonhador e a borboleta*[63] de Edriano Henrique sob a seguinte proposição: De que forma o que ouvimos e/ou sentimos pode nos ajudar a significar os Direitos Humanos? A intenção da pesquisa seria realizar uma discussão sobre encontros e confrontos entre os dois textos, discutir as concepções naturais e sociais dos DH. Não ocorreu assim, o grupo aceitou a fala de uma professora – Prof. 1. Passando-nos a impressão de sensibilizados.

Desse momento, ficou a conclusão de que os direitos humanos tratam da vida e nenhum professor se opôs a ideia. "Educar em Direitos Humanos é perceber o sentido da vida, a beleza da vida, celebram a vida" (Prof. 1). Após essa atividade de sensibilização, realizamos uma exposição dialogada sobre os temas em estudo: Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos com foco nos documentos norteadores. A exposição considerou os títulos e subtítulos apresentados, nessa dissertação, na ação de reconhecimento da literatura (revisão bibliográfica) e os posicionamentos dos autores foram utilizados para realizar as inferências.

É importante ressaltar que uma semana antes do encontro foi enviado, por e-mail, a todos os professores, textos e documentos auxiliares para apoiar na análise e reflexão sobre os dados e conhecimentos apresentados na exposição, a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Caderno da Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais, Orientações Curriculares – Educação em Direitos Humanos – Secretaria de Educação de Pernambuco, Perspectivas da Educação em Direitos Humanos na realidade Latino-americana e brasileira (Celma Tavares), A Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites (Aída Monteiro e Celma Tavares)[64].

A partir dos estudos e discussões, surge, por parte de alguns professores sujeitos da pesquisa, o desejo de realizar, na escola, uma atividade que pudesse envolver toda equipe, ou

---

[60] Em outros espaços se fez referência, também, ao caso ocorrido com a gestora há anos atrás. "Veja o seu caso!"(Referência ao assassinato do esposo).

[61] Dois professores que tinham escolhido a figura 2 – Direitos humanos se posicionam lembrando a parede de cimento.

[62] ROCHA, Ruth. A primavera da lagarta. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

[63] HENRIQUE, Edriano. O sonhador e a borboleta. Recife: Editora Nova Civilização, 1999.

[64] Todos os textos e documentos citados estão disponíveis na internet e constam no Referencial bibliográfico desse trabalho.

toda equipe nela se envolver (houve uma breve discussão nesse sentido. Alguns professores defenderam que todos se envolvem e, outros que nem todos, sem grandes conflitos uma professora – Prof.3, esclarece que todo mundo participa de tudo e que em função do tipo de atividade essas às vezes são realizadas por área ou agrupamentos de professores – o grupo não discorda). Instigamos a possibilidade dessa atividade ter como eixo integrador a Educação em Direitos Humanos e deixamos à equipe pensar o que seria essa atividade e como seria.

4.1.4. Da implementação e construção do projeto de trabalho[65] – 4º círculo de diálogos

Passados dois meses, as professoras de Espanhol e Educação em Direitos Humanos apresentam à gestão uma proposta para ser discutida com a escola para o projeto a ser realizado, ainda, no primeiro bimestre de 2016. A proposta foi idealizada pela Prof. 1, de Espanhol, a partir de um questionamento feito por um estudante durante suas aulas sobre ser latino em que o estudante se coloca como não se reconhecendo como tal. A questão é problematizada e discutida na turma, em que se compreendeu que o mesmo sentimento de aversão aos latinos poderia existir em outros estudantes.

Acordado com a gestão que assume o compromisso de apoio, inclusive, pedagógico e financeiro, o projeto passou a ser coordenado pelas professoras 1 e 2, e se transformou na I Mostra de cultura Latino-americana da escola. São essas professoras que vão conduzir o processo de envolvimento dos demais professores e dos estudantes.

A proposta pensada pelos professores resultou em uma seleção de conhecimentos e atitudes para serem trabalhados e desenvolvidos em torno do questionamento e busca de construção de uma resposta: “Somos todos irmãos?” com o objetivo de discutir e combater a xenofobia, construir identidades, desenvolver a solidariedade e o respeito. A proposta foi pensada no sentido de um projeto interdisciplinar. Aqui não discutiremos os conceitos e tipos de projetos e nem de interdisciplinaridade[66]. Nosso foco é perceber em que a vivência se constitui como prática da EDH.

---

[65] Sobre Projetos de ensino-aprendizagem sugerimos: VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico,

[66] FAZENDA, Ivani C.A.(Org.) Didática e Interdisciplinaridade; Luck, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar.

4.1.5. Organização dos papéis e dos conhecimentos por componente curricular

O trabalho foi proposto para as onze salas de aulas e, dessas, dez mostraram-se interessadas no projeto. Os países que foram estudados, na disciplina de Espanhol, foram sorteados e, uma vez que o quantitativo era maior que o número de salas, cada sala ficou responsável para apresentar um País. Foram sorteados os seguintes países: Espanha, México, Cuba, Argentina, Peru, Paraguai, Chile, Venezuela, Colômbia, Bolívia. O Brasil deveria estar presente em todos os grupos, no sentido de identificar semelhanças.

Alguns acordos foram feitos entre as turmas e os professores, ficou acordado com todas as turmas:

- Cada uma destacaria aspectos históricos, geográficos e artístico/culturais (costumes, culinária, musicalidade e dança) do país sorteado relacionando-os ao Brasil;
- Cada turma realizaria pesquisas, em diferentes fontes, para fundamentar os trabalhos e produções; que o trabalho teria sua culminância na escola;
- A escola estaria aberta ao público;
- A turma deveria acordar com os demais professores e gestão os horários das oficinas, sendo os horários de estudos dirigidos o tempo indicado;
- Seria de responsabilidade da turma preparar o material para exposição e se organizar para decidir como organizar os espaços e as temáticas na sala para o primeiro dia de apresentações/exposição dos trabalhos;
- O conteúdo científico seria exposto em banners;
- O material utilizado seria de livre escolha do grupo ficando a aquisição de materiais de papelaria, tecnologia, cópias e impressões a cargo da gestão e da chefe de laboratório;
- Todas as turmas se esforçariam pelo uso de material reciclável;
- A secretaria da escola estaria disponível para contribuir com impressões;
- Cada turma deveria fazer sua relação de material;
- Materiais considerados difíceis, para aquisição escolar, seriam de responsabilidade dos grupos;
- O público seria escolas integrais do Agreste Meridional;
- A turma poderia eleger um coordenador geral;
- Cada turma poderia se organizar em subgrupos;

- Cada subgrupo poderia eleger um coordenador;
- Toda turma deveria organizar para o segundo dia uma apresentação cultural/folclórica do país sob sua responsabilidade bem como uma dança contemporânea representando assim os costumes atuais da cultura latina relacionando-a ao nosso contexto cultural;
- A aquisição e montagem de estandes para as apresentações, e equipamentos de som ficariam sob a responsabilidade da gestão, bem como manutenção da capinação do terreno.
- O pessoal administrativo estaria apoiando os estudantes na organização da sala com equipamentos, presença e serviços possíveis.
- Os convites seriam elaborados pelas turmas e um deles seria utilizado para representar o projeto e seriam entregas pelas professoras coordenadoras acompanhadas de estudantes coordenadores das turmas;
- A avaliação seria realizada pelos professores de forma sistemática ao longo do processo de organização, produção e apresentação dos grupos, considerando: compromisso com a atividade, aprofundamento dos estudos teóricos, qualidade das apresentações com destaque para o conteúdo e o discurso, qualidade dos aspectos estéticos e visuais, perfil de entrosamento do grupo;
- Seria atribuída uma das três notas de atividades para todos os estudantes em todas as disciplinas envolvidas;
- A apresentação das danças, denominado de momento "baila-baila" seriam avaliadas pelos professores considerando como critérios: técnica de desenvolvimento dos passos, harmonia (coreografia e música); Sincronia (homogeneidade técnica dos passos com os componentes); Traje típico/traje moderno (Adereços, maquiagem, etc.); Habilidade; Exploração dos espaços (aproveitamento do espaço, com movimentos em diferentes direções e de forma coordenada); Música motivante. (Alegre, envolvente...); Executar os passos de forma dinâmica, variada e criativa, refletindo a natureza o espírito da música e estilo, Carisma e expressão (atitude, expressão adequada, auto- confiança).

Enquanto realizavam-se os acordos com as turmas, foi acordada, também, com os professores, a contribuição de cada componente curricular. A primeira forma de adesão ao projeto, segundo a lógica dos professores, foi pela possibilidade de encaixar os conteúdos de suas disciplinas.

Observamos que a disciplina de Física não apresenta conteúdos para sua participação, aqui, não por questão dos conteúdos mais por questões que, segundo a professora, também, não

eram pessoais. Uma turma de terceiro ano, também, fez opção por não participar do projeto alegando necessitar usar o tempo para estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sobre esse grupo, observamos que, nos dois dias de vivência do projeto, eles assumiram alguns posicionamentos: não sendo liberados pela gestão e em acordo com essa, no primeiro dia, a turma ficou com a professora que realiza estudos de reforço e, no segundo dia, formaram um grupo de recepção às escolas visitantes – a professora se tornou responsável pela atenção à entrada e à saída de pessoas na escola.

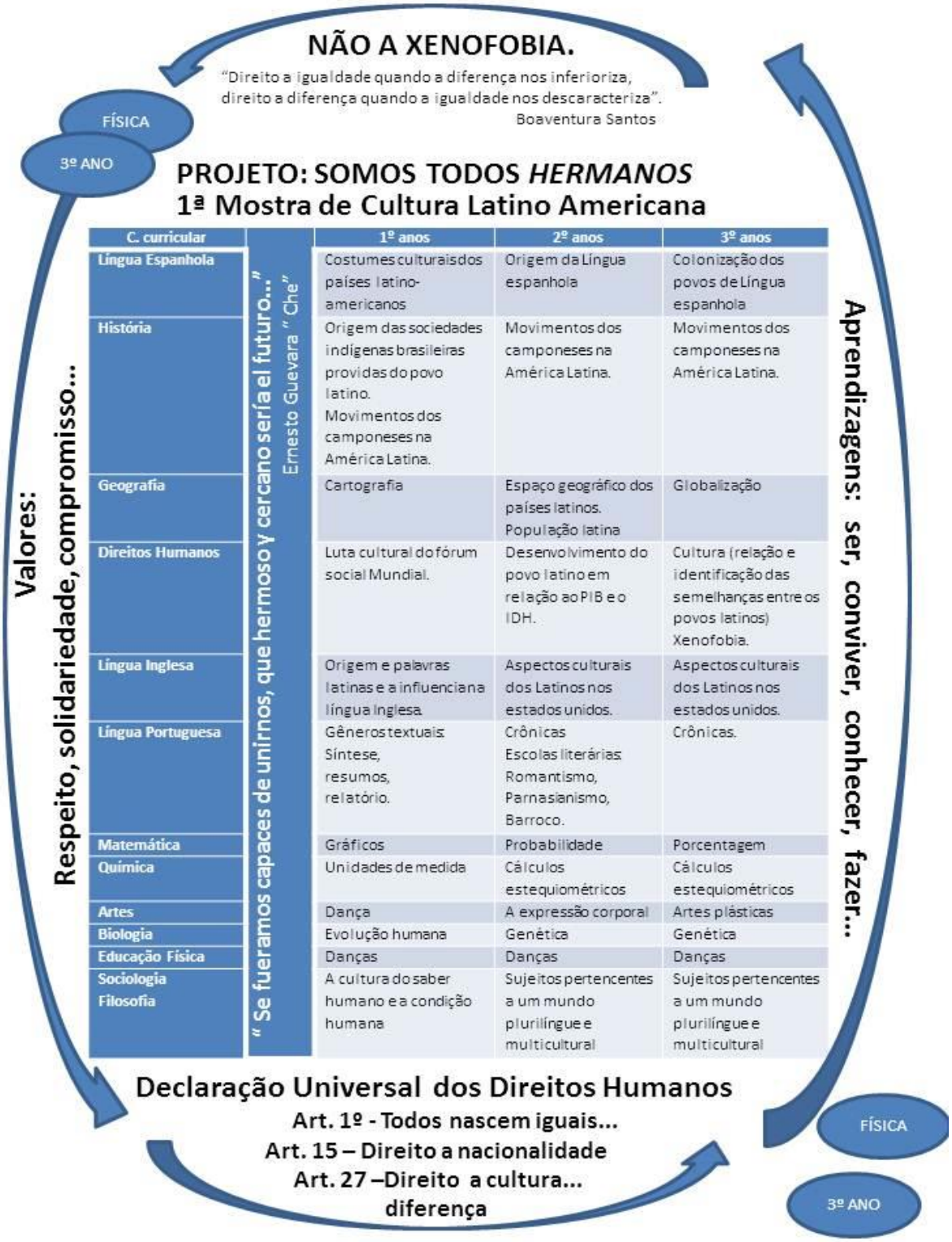
O quadro abaixo resultou de vários encontros com os professores e entre os professores considerando a possibilidade de abordar o tema interdisciplinarmente. Consta da terceira versão e representa, também, adesão consecutiva dos professores ao projeto e a junção das partes, componentes curriculares, áreas e professores.

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS POR ANO E COMPONENTE CURRICULAR

Comp. curricular	1º anos	2º anos	3º anos
Língua Espanhola	Costumes culturais dos países.	Origem da Língua espanhola	Colonização dos povos de Língua espanhola
História	Origem das sociedades indígenas brasileiras providas do povo latino Movimentos dos camponeses na América Latina.	Movimentos dos camponeses na América Latina.	Movimentos dos camponeses na América Latina.
Geografia	Cartografia	Espaço geográfico dos países latinos. População latina	Globalização
Direitos Humanos	Luta cultural do fórum social Mundial.	Desenvolvimento do povo latino em relação ao PIB e o IDH.	Cultura (relação e identificação das semelhanças entre os povos latinos) Xenofobia.
Língua Inglesa	Origem e palavras latinase a influencia na língua Inglesa.	Aspectos culturais dos Latinos nos estados unidos.	Aspectos culturais dos Latinos nos estados unidos.
Língua Portuguesa	Gêneros textuais: Síntese, resumos, relatório.	Crônicas Escolas literárias: Romantismo, Parnasianismo, Barroco	Crônicas.
Matemática	Gráficos	Probabilidade	Porcentagem
Química	Unidades de medida	Cálculos estequiométricos	Cálculos estequiométricos
Artes	Dança	A expressão corporal	Artes plásticas
Biologia	Evolução humana	Genética	Genética
Educação Física	Danças	Danças	Danças
Sociologia Filosofia	A cultura do saber humano e a condição humana	Sujeitos pertencentes a um mundo plurilíngue e multicultural	Sujeitos pertencentes a um mundo plurilíngue e multicultural
FÍSICA			

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS POR ANO E COMPONENTE CURRICULAR COM INSERÇÃO DOS DH COMO EIXO ARTICULADOR



C. curricular	1º anos	2º anos	3º anos
Língua Espanhola	Costumes culturais dos países latino-americanos	Origem da Língua espanhola	Colonização dos povos de Língua espanhola
História	Origem das sociedades indígenas brasileiras providas do povo latino. Movimentos dos camponeses na América Latina.	Movimentos dos camponeses na América Latina.	Movimentos dos camponeses na América Latina.
Geografia	Cartografia	Espaço geográfico dos países latinos. População latina	Globalização
Direitos Humanos	Luta cultural do fórum social Mundial.	Desenvolvimento do povo latino em relação ao PIB e o IDH.	Cultura (relação e identificação das semelhanças entre os povos latinos) Xenofobia.
Língua Inglesa	Origem e palavras latinas e a influenciana língua inglesa.	Aspectos culturais dos Latinos nos estados unidos.	Aspectos culturais dos Latinos nos estados unidos.
Língua Portuguesa	Gêneros textuais: Síntese, resumos, relatório.	Crônicas Escolas literárias: Romantismo, Parnasianismo, Barroco.	Crônicas.
Matemática	Gráficos	Probabilidade	Porcentagem
Química	Unidades de medida	Cálculos estequiométricos	Cálculos estequiométricos
Artes	Dança	A expressão corporal	Artes plásticas
Biologia	Evolução humana	Genética	Genética
Educação Física	Danças	Danças	Danças
Sociologia Filosofia	A cultura do saber humano e a condição humana	Sujeitos pertencentes a um mundo plurilíngue e multicultural	Sujeitos pertencentes a um mundo plurilíngue e multicultural

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o quadro acima, o tema do projeto "Somos todos Hermanos" apresentou-se ora como um questionamento que foi respondido pelo poema de Ferreira Gullar, "Nós latinos americanos"; como um desafio proposto pelo lema contido no pensamento de Ernesto Guevara *"*Se fueramos capaces de unirnos, que hermoso y cercano sería el futuro..."; e até mesmo em forma de proposição afirmativa com perspectivas de um futuro melhor pelo conhecimento dos direitos conforme pensamento de Boaventura Santos.

O termo "irmão", nesse caso, impõe o valor a ser construído por meio do exercício da fraternidade, responsável pelo desenvolvimento dos valores de solidariedade, respeito e compromisso consigo mesmo, com o próximo e com o meio ambiente (no caso, a escola). Dessa forma, tornou-se necessário construir o conhecer, o conviver, o ser e o fazer e, em função disso, temas como cultura, movimentos populares, globalização exploração e violência, condição humana, fome, miséria, xenofobia, entre outros, foram tratados de forma interdisciplinar e os códigos e os documentos resultantes de acordos mundiais e nacionais foram tratados no Componente Curricular Direitos Humanos.

Quanto à proposta do projeto, essa foi pensada em março, durante o primeiro bimestre de 2016, e realizada em junho, no segundo bimestre de 2016. A apresentação foi produzida pela professora de Filosofia, de modo que pudesse destacar seus propósitos e sentidos[67].

Do processo, destacamos algumas observações e, entre elas, a que mais chamou atenção foi o empenho e a alegria dos estudantes na produção dos conhecimentos, das habilidades, as atitudes. Em alguns momentos, nos perguntamos qual a razão da motivação e encontramos algumas respostas ao ouvir conversas entre os estudantes nos corredores: "os professores vão avaliar", "a escola vai estar aberta para outras escolas", "tudo tem que estar perfeito".

A dinâmica da escola, um movimento, sem descrição considerando que cada turma tem quatro aulas semanais de estudo, que esses estudos são distribuídos dentro da carga horária como qualquer componente curricular, e que dez turmas estavam nesses horários em atividades por eles planejadas (com acompanhamento de professor) foram belos dias de ir e vir. Se alguém chega e percebe o movimento, ao questionar tem como reposta: "aula de projeto" (estudante).

As oficinas de produção de material como: cartazes, banners, esculturas, pinturas, danças tudo ficou a cargo dos grupos. No caso da alimentação, já próximo às apresentações, alguns grupos contaram com apoio das mães. Uma funcionária da secretaria realizou uma oficina de confecção de flores com os estudantes.

[67] Anexo 5.

Das situações de aprendizagem algumas chamaram atenção no processo de organização: uma turma de primeiro ano (1º B) teve dificuldade com a coordenadora eleita, o grupo após algumas discussões e orientação da gestão optou por destituir a coordenadora que permaneceu no trabalho sem a função, mas realizando outras atividades. Enquanto a turma que, entre os professores, era a que dava mais trabalho (1º E)[68] parecia se organizar em secreto e em harmonia. Solicitaram a gestão ofícios para adquirir patrocínio nas lojas da cidade.

Na tarde anterior à apresentação, duas turmas de segundo ano não entraram em acordo sobre o uso de um dos corredores. Uma das turmas sentia-se injustiçada porque a outra havia passado uma cortina separando uma turma da outra. Ao perceber o que estava acontecendo a gestora vai as turmas, ainda no corredor, e questiona: o que vocês estão fazendo aqui? Três estudantes se esforçam para explicar o direito ao uso do corredor. Como se não compreendesse o que estava sendo dito, a gestora questionou novamente: o que vocês estão fazendo aqui? Qual o título do projeto de vocês? E saiu para atender a outro grupo. Os estudantes entram para suas salas e resolvem a situação. Como o conflito era em torno da cortina onde uma escultura da Mafalda teria que ficar sentada, a outra turma resolve compreender; a turma da Mafalda abriu um espaço na cortina de forma a não fechar o corredor. Esses eventos foram nos fazendo perceber que algo mais estava acontecendo, ao que talvez, possamos chamar de mudança de mentalidades.

A culminância do projeto aconteceu nos dias 2 e 3 de junho de 2016, com a seguinte programação:

- 1º dia:
    - 7h 30min – Posicionamento de grupos de estudantes, no hall de entrada da escola, para o protagonismo de recepção e acolhimento aos convidados;
    - 8h às 40min – Discursos (gestora e professores[69]) e recital de poesia (estudantes: poema de abertura – Nós latinos americanos de Ferreira Gullar[70]);

[68] Ao final do trabalho a turma foi apresentada pelos professores como a turma que melhor se organizou para planejar e produzir suas atividades, apresentando os melhores trabalhos considerando todos os acordos iniciais. Recebendo uma plaquinha com o título do projeto. Outras turmas também foram laureadas conforme os aspectos em que mais se destacaram. Acrescentamos que o prêmio não estava no acordo, depois da realização dos trabalhos os professores acharam que seria interessante. Atualmente as placas de encontram, como troféus, nas salas que as receberam. Entre outros momentos, durante o festival de inverno a gestora parabeniza a equipe pela realização do projeto do qual resultou apresentações no evento.

[69] Anexo 4

[70] Anexo 5

- 8h 40min – Apresentação cultural[71] (Orquestra de violão e flauta formada por estudantes);
- 9h – Abertura das salas para apresentação entre turmas e convidados;

- 2º dia:
  - 7h 30min às 12h – 13h às 15h – Apresentações culturais;
  - 15h às 16h 40min – Reorganização das salas;

Desse momento, podemos destacar, além da riqueza nas produções dos estudantes, o entrosamento entre os grupos e o senso de responsabilidade dos mesmos. No processo de construção das aprendizagens algumas situações chamaram atenção: durante a apresentação das danças, uma estudante comunica a gestora que seu celular sumiu, foi furtado. Em um intervalo entre as danças ao relatar o ocorrido, a gestora chama a escola à reflexão questionando mais uma vez: Somos todos irmãos? Será que estamos, aqui, juntos e unidos pelo mesmo propósito? No intervalo seguinte, a estudante comunica que o celular foi devolvido, mas não podia dizer quem devolveu. A gestora retorna para agradecer e parabenizar o grupo. Muitos aplausos.

O segundo evento ocorreu à tarde quando uma dupla de estudantes (um rapaz e uma moça) apresentou um tango, um dos estudantes filma a dança com o celular localizado no chão de cima para baixo. No intervalo seguinte a estudante chorando comunica à gestora que estava passando um vídeo com imagens suas. Mais uma vez há uma reflexão, desta vez com indignação e irritação sobre o ocorrido. No intervalo seguinte a estudante comunica que uma colega sua havia feito o vídeo e que a procurou, apagou e se desculpou. O terceiro caso se refere à participação dos professores que organizaram para os estudantes um grupo de dança denominado “Los minudus”, a apresentação foi um sucesso na escola.

O intervalo para o almoço, enquanto momento educativo não parou, um professor da escola fez uma apresentação musical improvisada que contou com a participação de estudantes que foram sugerindo músicas e da gestora que, também, participou do momento musical, cantando. Vale destacar que nesses momentos a professora de Física estava, com a equipe da secretária, circulando na escola com foco na presença e acolhimento dos visitantes.

4.1.6. Da avaliação – 5º círculo de diálogos

[71] Semelhante ao grupo de Hip Hop o grupo musical formado pelos estudantes, também, se apresentou no Festival de Inverno de Garanhuns nos dias 27 e 30 de julho de 2016 no Polo da cultura popular no Centro da cidade.

O último círculo de diálogo foi realizado logo após a culminância do projeto com os oito professores envolvidos diretamente na sua realização e sujeitos da pesquisa[72]. Desse momento, foram gravados 43'23" em uma conversa aberta sobre como o grupo avaliou o trabalho realizado. Entre as falas dos professores, buscando como norte princípios e dimensões da EDH, destacamos:

> O projeto surgiu de uma indagação de um aluno, né? Porque o Brasil era considerado um país latino, ou seja, ele não reconhecia o Brasil dentro desse contexto, dentro dessa cultura, então, daí teve toda aquela explicação e debate dentro do conteúdo 1º ano, que já traz sistematizado, mas ainda ficou aquele incomodo, né? Só aquela explicação dentro do conteúdo do 1º ano, e aí a gente pensou que essa duvida podia não ser perguntada por outros, e ser uma falta de conhecimento de toda escola.[...] Conversando com (Prof. 2)né, que casou com alguns conteúdos dela, também, nós percebemos a necessidade de algo mais aprofundado, algo que agitasse eles, que eles se conhecessem dentro dessa identidade latina. Se reconhecer, mas através de que? Do conhecimento (Prof. 1).

Nessa fala, a professora apresenta a problemática que deu origem ao projeto, que resultou de uma dúvida do estudante e que, ao ser considerada pela professora, chegou como possibilidade de busca e construção de conhecimentos por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Sua fala foi completada pela Prof. 2:

> Seria um conhecimento assim, que envolvesse de fato todo aluno, fizesse com que ele fosse atrás. Dentro de história eu pude trabalhar através do conteúdo das sociedades indígenas brasileiras, mostrando para eles que não só o Brasil, mas todos os países que constituem as Américas, né? E então dentro dessa perspectiva de povos indígenas. Aí, dentro de Direitos humanos, a gente já vinha trabalhando um ponto que é muito discutido, desde o ano passado a questão da xenofobia, o preconceito com as culturas, e um dos países que mais tem preconceitos com brasileiros na Europa, é justamente a Espanha, onde a gente teve até uns episódios de brasileiros que foram detidos no aeroporto, que foram destratados. E aí, chega esse momento da gente discutir porque de determinadas coisas, e, aí, dentro de direitos humanos também, a gente viu que os países latinos eles tem um índice de desenvolvimento humano, que fica aquém dos países ditos como evoluídos, como países de primeiro mundo.

Observamos, sob essa perspectiva, a importância da Educação em Direitos Humanos nas escolas e da participação ativa dos professores, dos alunos e da comunidade. É manifesta[73] a presença da primeira dimensão da EDH proposta pelas PNEDH quando trata da "apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local". Aqui, também evidenciamos, dentre os princípios da EDH propostos pelas DNEDH, além da transversalidade, a vivência e a globalidade, em

[72] Grupo de professores que assinou o Termo de livre consentimento e livre esclarecido.
[73] Leia-se Análise de conteúdo de Laurence Bardin.

conformidade com o que aponta o relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno aprovado em 06 de março de 2012:

> Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. (PARECER CNE/CP Nº: 8/2012).

Sobre a participação dos professores:

> Quando a gente começa um trabalho desses, o bonito foi isso, que começou e todo mundo de repente foi chegando, foi pegando um gancho tá entendendo, é como se fosse um trem e cada um foi se encaixando, eu posso fazer isso, eu posso fazer aquilo. (Prof. 2).

E nas seguintes falas:

> Tudo foi muito espontâneo, todo mundo quando viu que a gente tava naquela agonia – e aí o que pode ser feito? É como faz professor [...] você vai me usar? (O professor citado não foi sujeito direto da pesquisa). Tua aula a gente vai precisar! (Prof. 1).

> Aqui na escola a gente já vivencia, não é um trabalho pontual, desde que a escola iniciou, que ela já faz esse trabalho de cultura de direitos humanos. O texto da nossa aluna, de 2006, já mostra isso. Então a gente vai consultar novos textos, porque nós professores temos que nos manter atualizados, mas a ideia já está intrínseca em nós. E tanto, porque assim fazer o que a gente acredita e já faz com tanta naturalidade que talvez agora seja essa reflexão, dá um rumo, de sistematizar, de colocar cientificamente e dá nomes aos bois, se fosse dizer com outras palavras (Prof. 4).

Sobre a participação dos estudantes:

> Tudo que os meninos tinham em sala de aula foi produção deles. Também estruturado no trabalho científico. Veja a Argentina veio com a praça das mães de maio, veio com a história de Peron e um monte de fatos históricos e se perguntando como é que a agente pode casar com a realidade do Brasil? Eles não tiveram dificuldade de nada, eles não tiveram dificuldade de encontrar as semelhanças, outra coisa que eu achei lindo, quando eu cheguei na Espanha, cheguei na Espanha, a tourada e a vaquejada nordestina, tava lá, em tão eles, esse referencial, a minha cultura não está alheia a do outro. (Prof. 2).

Sobre o envolvimento da equipe gestora e administrativa:

> Assim, também, os professores, a gestão, a secretaria. A secretaria ficou até 10h da noite cortando papel pra colocar nas lembrancinhas. Quer dizer, a escola viva e conviveu todo mundo. O pessoal da limpeza ajudou na decoração, ajudaram a trazer material, a levar material, e assim, ficou todo mundo comentando como eles ajudaram. (prof.1).

Quanto ao envolvimento dos pais destacamos:

> Uma questão boa foi que na prática entrou a família, a questão quando o pai se preocupou com a produção da maquete, em ajudar o filho, e a mãe em costurar a roupa, pra identificar o pais. A produção do cartaz, pai e mãe ajudando na questão artística. Na questão da comida mesmo que foi feita na véspera, então os meninos ficaram até 8h e a avó veio pra fazer a comida (Prof. 2).

Quanto ao envolvimento da comunidade destacamos:

> Uma coisa interessante foi a professora que veio de Brejão. Ela ficou encantada com os 1ºs anos. A gente só apresentou pra os 3°s anos. Tudo mundo que veio visitar era de 3ºs anos (Prof.2).

> A gente não sabe no Agreste, mas a gente fez um intercâmbio, a gente recebeu as outras escolas de referência e uma professora fez o seguinte comentário: disse que tava boquiaberta com os meninos apresentando trabalho daquela maneira. Um trabalho daquela dimensão (Prof.1).

A participação em suas diferentes formas, no projeto, pode ser, ainda, percebida na fala do Prof. 8 quando se posiciona:

> Na minha disciplina de Biologia e na minha participação extra curricular de apresentador latino americano, como comecei a participar depois eu não sabia que o projeto tinha partido da curiosidade de um estudante. Eu acho que isso aí é a base de tudo, isso aí é o primordial porque uma coisa é nós chegarmos, impormos pra os estudantes, muitas vezes desenvolver algum projeto, que as vezes pra ele não vai ser tão interessante, pode até ser, mas quando parte da própria curiosidade dele próprio, é algo fantástico, porque além deles se realizarem, quantos outros como ela falou não tem a mesma duvida dele? Será que o Brasil também é um país latino americano? Durante uma aula de Biologia sobre evolução humana, quando gente falava sobre a povoação das américas, por onde é que os hominídeos vieram e tal, e o estreito de Beringh, aquela coisa toda e no final, aí um aluno fez assim, ô professor quer dizer que os nossos antepassados vieram da África? Aí eu, sim segundo os achados, a paleontologia, os fósseis encontrados, são de vestígios dos hominídeos que viviam , habitavam a África, vários grupos, aí alguns resistiram mais tempo, alguns foram instintos. Mas, aí a indagação deles foi de direitos humanos, porque eles relacionam muito a África a pobreza, essa palavra aí escravidão, miserabilidade, e ele ficou assim, curiosos porque como é que os países latinos americanos, é as Américas, o pessoal, o pessoal veio da África, mas lá todo mundo é pobre, como é que deixa de ser pobre? Aí as discussões. Aí veio a questão da pele, com o conteúdo de genética, aí foi explicar porque que um tem a pele mais clara e outro mais escura (Prof. 8).

Evidenciamos do posicionamento acima, também, a prática da relação dialógica entre os diversos atores. Segundo Tavares (2012), partindo do entendimento de que discurso e prática devem ser coerentes e estão imbricados e dirigidos a fim de desenvolver uma cultura de direitos humanos, o essencial é realizar a EDH por meio de uma prática que contribua para o empoderamento individual e coletivo do sujeito, provocando uma mudança de postura social e cultural e estimulando o desenvolvimento de ações. Sobre o empoderamento, esse é "compreendido como um processo complexo, multidimensional, pessoal, não imposto e

participativo que se produz através da experiência" (MENDEZ, 2006, p. 93 a*pud* TAVARES; SILVA, 2012, P. 81).

Ao avaliarem o trabalho realizado os professores evidenciaram a quarta dimensão quando trataram do "desenvolvimento de processos metodológicos de participação e construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados". (PNEDH, 2012).

> Olhe, a gente vai casando, o programa traz a orientação quando chega na nossa escola a realidade pode ser uma ou outra, o que a gente tem ai vai casando, o que a gente tem ai pode ser trazido por nossa realidade e também vamos lançando coisas que não estão lá mas que são importantes que sejam trabalhadas por exemplo, quando foi pra gente trabalhar a questão da pobreza, a questão do desenvolvimento humano isso cabe dentro da minha realidade e eu tenho que trabalhar a questão dos valores. O que é pobreza e o que é miserabilidade? A gente vê que tem países na América latina que vive em condições sub-humanas. Tem que ser feita uma adaptação a adaptação é sempre necessária (Prof.2).

Percebemos a contextualização e participação, nas falas:

> Quando a gente fez a divisão dos grupos, a agente fez um sorteio né? E aí na sequência a turma toda começou a se organizar. Vamos atrás! Se dividiram em grupos. O propósito era esse: somos latinos e somos irmãos? (Prof. 1).

> E o mapa em 3D, eu adorei tudo, mas que meninos danados, eu jamais sabia fazer um mapa daquele jeito, tão lindos, tão perfeitos, né? Dividindo assim, adorei tudo, adorei os mapas (Prof. 3).

A presença do eixo integrador direcionado para EDH, no sentido da construção do respeito e da solidariedade, apresenta coerência entre os princípios e valores e podem ser percebidos nas seguintes falas:

> Sabe, eu achei bem interessante foi na dança quando a gente teve a apresentação do 1º B, não do 1º C, porque tinha uma menina bem cheinha e ela dançou com uma desenvoltura e, assim ninguém questionou nada (Prof.2).

> Aí a gente entra na responsabilidade e na ética, porque tinha essa parte do trabalho que era as danças e nenhum sabia qual era a dança do outro e a gente não teve problema quanto a isso, eles respeitavam e a gente não recebeu nenhuma reclamação. Acabou produzindo o respeito. Quando eles entendem acabam produzindo respeito, né? Um olhar de respeito ao outro, do próximo. A valorização da diversidade, todo isso foi fazendo o projeto (Prof. 1).

> Eles crescem entre si, também cooperando como colega essa questão da cooperação, não são adversários (Prof. 5).

Solicitamos aos professores uma palavra para avaliar o projeto, e destacamos que todas as palavras citadas referiam-se a promoção de valores, a saber: ética, respeito, compromisso, Responsabilidade, integração, ação, trabalho e boa vontade.

A dimensão que trata da Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político, pode ser percebida, entre outros, nos seguintes posicionamentos:

> A gente viu a questão da sustentabilidade, desmatamento, desflorestamento, exploração, violência, a questão da não preservação, tudo em Geografia com a professora que não pode tá aqui (Prof. 2).

No que concerne ao fortalecimento de práticas individuais e sociais, destacamos a reflexão sobre o próprio fazer, nas falas:

> Um ponto negativo foi uma turma não ter participado. Eles colocaram a desculpa do ENEM. Mas eu acho que tudo foi positivo, ver o trabalho de todos, né/ eu fui em todas as turmas e ver o trabalho de todos os professores e alunos, é o diálogo que esses alunos, que a escola propõe é a relação com os direitos humanos, em relação a dignidade humana, a dignidade deles, a construção dessa dignidade, porque no momento em que você respeita o outro você está construindo a sua dignidade e a do outro. Eu acho que nossa escola tem trabalhado, tem trabalhado o tempo inteiro com essa perspectiva de ampliação dessa dignidade, porque de certa forma todos temos dignidade, não é verdade? Mas a gente precisa ampliar e essa ampliação vem pelo conhecimento dos direitos. Vem da construção desse fazer, né? Com todas as disciplinas, com todos os conhecimentos, né? [...] Outro momento importante é esse daqui, todos nós educadores precisamos aqui, pós projeto – ele é muito importante, seria até assim, acho que pra reflexão, pra melhorar no projeto futuro, até mesmo a participação, depois vamos discutir com os professores as dificuldades deles. Com as turmas. Esse é um momento importante pra reformular, pensar, reorganizar. [...] Outro momento importante, também é exatamente esse aqui, eu que esse momento pós-projeto entre nós educadores, ele é muito importante, seria até assim, achoe que pra reflexão, pra melhorar um futuro projeto, até mesmo a participação de um representante de cada turma, depois discutirmos com os professores as dificuldades deles, e gente conversa com eles pra tentar melhorar. O que que foi que a turma dele comentou, esse é um momento impar, pra pensar (Prof. 8).

A Prof. 2 completa esse sentido, pontuando:

> Porque assim, o projeto começou, como é que se diz, é bem interessante a letra que você trouxe, a gente viu as lagartas durante o processo, e não foi questão de suportar foi cuidar, e quando foi no final, no dia, na culminância a gente viu as borboletas aflorando. (Prof. 2).

O Prof. 8 interrompe com sorrisos:

> As mais belas borboletas foram os professores e as professoras dançando...

A professora (Prof.2) continua:

> Assim, a gente pode colocar as ouvidas de hoje, depois de concluir todo o projeto a gente pegou todas as arestas, algumas lagartinhas que ficaram pelo caminho, não é? E a gente trouxe esses casulos ainda pra gente dar uma conversada foi a questão das meninas que apresentaram a última dança do encerramento, que foi a questão de pouco compromisso que deixaram tudo pra última hora, não tiveram o cuidado que os demais

> tiveram de ensaiar de ver a roupa e acabaram assim, fazendo uma apresentação que ficou aquém, ficou fora do contexto, né? E de certa forma causou uma situação que precisa ser corrigida para os próximos trabalhos. Elas acabaram se expondo, né? Naquela exposição, também, eu achei interessante que quando a dança, os meninos apresentaram o tango e as meninas a dança cigana, a quadra parou para ouvir e ver a beleza da apresentação e no final a gente parou pro sentimento de constrangimento, aí a gente teve que sentar hoje pra ver direitinho, né? E tudo, numa forma, como eu diria de orientação. A gente disse que ia trabalhar com elas até o final do ano, acompanhando e exigindo delas, elas têm que achar outra maneira de se sobressair, é uma maneira de se retratar, né? (Prof. 2).

Sobre a reflexão realizada pelo grupo de estudantes que optou por não participar do projeto, os professores apresentam seu modo de entendimento:

> A turma de isso, isso 3º ano, eu acho que a gente tem que desmistificar na mente deles, que aula é só quando tá sentado numa banca e o professor tá copiando no quadro e eles tão trancados em quatro paredes, eu acho que o conhecimento que esses meninos adquiriram durante o projeto, vale por um mês de aulas, eles sentadinhos ali, e além do mais, e a justificativa da turma, conversando com alguns estudantes, não, é que nós temos que estudar para o vestibular como se a participação no projeto não fosse pro conhecimento deles (Prof. 8).

Ainda nesse sentido, os professores acrescentam:

> E a fala deles quando eles vieram depois porque vieram a exposição, eles vieram pro baile na sexta-feira, era a fala deles: 'poxa a gente devia ter participado. Poxa a gente não devia ter ido pela cabeça de fulano de tal. [...] Foi um grupinho que não quis e a gente caiu na besteira de não participar'. A gente sentiu, assim, como um lamento (Prof. 2).

Para encerrar a Prof. 3 apresenta um texto produzido por uma estudante após a culminância do Projeto:

> Lá com o 1º ano D a gente trabalhou as crônicas, eu já tô na segunda oficina. A gente pediu que eles fizessem uma crônica sobre o projeto. Aqui tem um texto de uma aluna, que ainda tá em conclusão, mas tá terminando que eu gostaria de ler pra vocês, aí ela dizia assim: (a professora lê o texto) (Prof. 3).
>
> O dia da apresentação estava a se aproximar. Os preparativos estavam só a começar. Veja que menina, entre brigas, rifas, vendas, estresses, a última semana chegou, é hora de se apressar e começar a trabalhar: corta, pinta, cola, cola tinta e começa a surgir algo; continua trabalhando na sala é, bora revisar o assunto para o dia seguinte, não, não, não, não coloca isso aí, não! Nossa que perfeito! Não, não é assim! E começa o dia da apresentação: tira coloca, reorganiza, liga, desliga, por fim podemos começar, mas se enganam se acha que o trabalho acabou. Fala, fala, mostra, troca, volta, fala se explica, se estressa. Vai atrás do colega. O dia acaba, mas o trabalho não. Muito menos a confusão que estava pra começar. Vamos ensaiar gente, vamos! Eu não vou! Mas vamos dançar! E o fogo sobe pra cabeça em plena véspera de apresentação. Agora é só tentar concertar o que foi quebrado e rezar. O sol nasce, e é hora de recomeçar, e sim resolver voltar atrás e dançar e tudo se encaixa novamente. Agora é só ensaiar para fixar, estava tudo certo, mas a primeira dança, resolveu estragar, desanima. O desânimo alcançou todos, mas pelo menos na segunda temos que arrasar e voltamos a ensaiar. Meu braço! Oh, vamos mudar, reorganizar, vai um pra um lado e outro pra outro. Está quase lá, mas a hora já chegou1 É hora de dançar então, vamos encarar, arrasar, arrasar, arrasar!!! (Estudante do 1º ano D).

A partir da avaliação dos professores, do visto e vivido, nos é possível ratificar que o desenvolvimento e vivência do projeto em que se buscou discutir as culturas, os direitos humanos, a ética, a responsabilidade, o respeito e tantos outros tópicos, foi de extrema importância para repensar fatos e ações que muitas vezes acabam passando despercebidos na escola. Além disso, constatamos que, mesmo que não haja completo consenso acerca dos direitos humanos, isso não impede que a escola compreenda e vivencie o processo de entendimento do valor da Educação em Direitos Humanos.

Entretanto, salientamos que, para isso, é necessário que haja a devida formação, em serviço, para os educadores a fim de que esses não apenas ampliem sua compreensão sobre a educação em/para os direitos humanos, como também a função social da escola conforme os reclames do nosso tempo e dos marcos legais que a orientam. Assim, a escola torna-se efetivamente um local de direitos e deveres, no qual todos – educadores e educandos – são vistos e respeitados como sujeitos de direitos em condições de respeito à igualdade e à diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo identificar quais os reflexos, na prática pedagógica, das diferentes formas de inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo, à luz dos documentos oficiais que a norteiam e de sua vivência no âmbito escolar. Para alcançar esse objetivo, buscamos apoio em vários pesquisadores, com o intuito de agregar fundamentos básicos para o entendimento das temáticas da Educação em Direitos e Currículo, associando elementos teóricos e informações históricas em torno do valor e do papel da educação escolar na formação de sujeitos de direito, realizando junto à mesma um projeto interdisciplinar tendo como eixo integrador da ação princípios e dimensões da EDH.

Para essas ações, utilizamos a pesquisa-ação por meio de estudos de reconhecimento da literatura produzida na área que nos mostraram o quanto a Educação em Direitos Humanos vem se consolidando tanto no campo dos documentos legais norteadores do currículo, quanto no da produção intelectual e o embate teórico com influência de autores latino-americanos configurou a Educação em Direitos Humanos como uma área educacional em ascensão no Brasil.

Não diferente, os estudos mostraram, também, na investigação de reconhecimento do campo em que diferentes formas de inserção e de vivência da Educação em Direitos Humanos foram verificadas no fazer educativo escolar em práticas que contemplam a Educação em Direitos Humanos em movimento de ação transversal, disciplinar, interdisciplinar, misto e contextualizado. Em consequência, observamos que a escola tem se tornado ambiente de aprendizagens sistematizadas no sentido da EDH, das quais destacamos os valores, a cidadania, a participação, a autonomia e o exercício da democracia, do diálogo e da reflexão-ação.

Não obstante, essa ação nos possibilitou vislumbrar o complexo processo de construção de novas mentalidades a que se propõe a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, na vivência em que as relações são estabelecidas, foi possível o acompanhamento de implicações e reflexos da EDH não apenas na prática pedagógica, mas também no processo de formação dos estudantes e de construção da gestão democrática na escola. Para isso, partimos do entendimento de que a escola é um *locus* privilegiado para a vivência dos direitos humanos, espaço em que ocorre a socialização de diferentes aprendizagens, construídas nas relações entre as pessoas e, assim, entendemos que essa conquistou esse *status* em um fazer que não nega o conflito, mas que, a partir dele, busca um ponto comum pelo qual valha a pena existir.

Por sua vez, esse ponto comum se fortalece na ideia de que princípios são necessários para estabelecer acordos e, com eles, ocasionar mudanças. Dessa forma, o Projeto Político

Pedagógico da escola se apresenta como norteador da garantia de que cabe, às instituições de ensino, conhecer, negociar e estabelecer normas e processos para efetivação da participação de toda comunidade escolar – aqui, destacamos as orientações e premissas da educação integral. Salientamos, também, que essa conquista não se dá isoladamente, mas é resultado da ação comprometida dos atores da escola, no exercício da garantia dos marcos legais e das políticas públicas.

Dessa forma, a ação de intervenção por participação cooperativa serviu para destacar a importância da ação de planejar e da ação planejada em conjunto, do diálogo, da articulação e da abertura para o novo, fatores capazes de instaurar a organização do trabalho pedagógico na superação de conflitos e contradições e na construção da solidariedade entre educadores e educandos. Dessa ação, destacamos os círculos de diálogo em que:

- O primeiro e o segundo círculos oportunizaram ao professor falar do seu fazer – e não apenas de suas dificuldades –, apresentando seu trabalho e dando visibilidade a sua ação educativa, demonstrada por meio da descrição que teve, entre outras coisas, a função de valorização do trabalho do professor.
- No terceiro círculo, foi dada a voz ao professor, para que pudesse expressar seus pensamentos e sentimentos em relação aos Direitos Humanos. Entendemos que o diálogo estabelecido nesse círculo foi de extrema importância, pois, nele, as subjetividades e o senso comum pôde ser considerado e, por meio dele, abrimos o caminho para o diálogo com os pensadores, de forma que a sequência de atividades idealizadas pelos professores demonstraram a importância do conhecimento teórico no auxílio à ação e à reflexão, ocorrida sobre ambas práticas e sobre a visão dos educandos enquanto sujeitos de direito.
- Por sua vez, no quarto círculo de diálogo ocorreu a construção do projeto de trabalho. Desse, podemos destacar o próprio projeto como uma metodologia adequada aos princípios da EDH, proporcionando o estabelecimento do contrato didático entre professores e estudantes e o acordo efetivado entre todos os agentes da escola. Essa construção coletiva representou, a nosso ver, uma vivência da EDH que, a partir daí, fluiu em forma de aprendizagens em que todos nos tornamos aprendizes.

Do processo de realização da intervenção através do projeto em que se propôs a vivência da EDH, ressaltamos:

- A participação e integração em que foi possível perceber a importância da pedagogia da presença (quando todos se juntam, definem papeis; quando

gestores, professores e pessoal administrativo se tornam apoio aos estudantes e às suas ações), como parte de um currículo com princípios norteadores que não impedem a ação do educador, mas com ela contribui.

- A postura reflexiva na crescente adesão dos professores à proposta, quando iniciamos com oito professores sujeitos da pesquisa e dezessete, diretamente, participaram do projeto de trabalho desenvolvido; a mudança de postura de alguns educadores durante o processo(Professor de Biologia).
- a autonomia quando na tomada de decisão e encaminhamento de ações na decisão de não participação no projeto, e do encontro de outro modo de nele participar (Professora de Física);
- os modos de convivência na aceitação da liderança dos seus pares (Professoras coordenadoras), na condução do processo de forma organizada, participativa, criativa, contínua, afetiva e reflexiva;
- a confiança na compreensão dos jovens como fonte de ação e solução quando, com eles, estabeleceram acordos didáticos confiantes que seriam cumpridos.
- a postura interdisciplinar e contextualizada presente na ação educativa nos professores a exemplo dos depoimentos e relatos de ações dos professores de Biologia.
- a continuidade nas ações de avaliação e reflexão entre educadores (avaliação com a gestão) e, entre educadores e educandos presentes nas conversas posteriores com os estudantes e em práticas de produção a exemplo do trabalho de oficinas de crônicas.
- a alegria e a importância do fazer dos jovens e dos educadores expressos nos grupos: de dança dos professores, no canto de improviso entre gestora e estudantes, no grupo musical composto pelos estudantes em que o exercício da cidadania saltou aos nosso olhos e ouvidos e encantou a cidade durante o Festival de Inverno e no círculo de diálogo realizado, na Praça da Palavra do mesmo evento, em que professores, gestão e estudantes se apresentaram.
- a construção individual e social dos jovens na aprendizagem do ser, do conviver e do respeito nos eventos de uma nova eleição do coordenador da turma, da divisão do corredor, do celular e do vídeo; quando têm que se organizar em grupos para planejar as ações e tapas do trabalho, dividir responsabilidades e papeis, instituir ou destituir coordenadores, buscar parceiros dentro e fora da

> escola, negociar e encontrar soluções frente aos conflitos surgidos, seus achados e sua alegria, além da sua capacidade de empenhar-se na realização de um grande feito, de forma autodeterminada, aberta e comprometida, não apenas consigo mesmo, mas com a escola e com o outro. Destacamos a importância do protagonismo juvenil no desenvolvimento das competências de agrupar-se, planejar, executar, compartilhar, emocionar-se, assumir responsabilidades, falhar, aprender, direcionar muitas vezes, o próprio o educador posicionando-se "assim não tá favorável, vamos fazer assim?", o ouvindo e o entendendo sem que precisasse de muitas palavras, consertando o necessário e seguindo em frente. Mesmo, na decisão dos que optaram por estudar, em atividades de reforço visando sucesso no ENEM. Podemos inferir, portanto, que enquanto escola "nós podemos, o jovem sujeito de direitos pode, não o pobre, não o rico, não o negro, não o branco, não o homem ou a mulher, não o homo ou o hétero, não um, mas todos – a pessoa – estudante – cidadão" – poderíamos, sim, dizer desse momento, que eles são lindos, lindos jovens!

Assim posto, entendemos que o trabalho atingiu seus objetivos quando se propôs, não apenas a identificação e vivência de práticas da Educação em Direitos Humanos, como também a reflexão da importância dessa vivência, de seus princípios e dimensões em âmbito escolar. Entendendo a Educação em Direitos Humanos como formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos como forma de vida e de organização, foi possível acompanhar esse processo de construção por meio da participação efetiva dos sujeitos, da postura comprometida frente à realização do projeto de trabalho e da mudança de postura dos estudantes e professores na trajetória de sua própria construção.

Além disso, os relatos dos professores, nos círculos de diálogo, evidenciaram a atitude de ação-reflexão-ação em que a prática pedagógica vai se tecendo na relação dos sujeitos com os seus pares. Sob essa perspectiva, observamos, por meio da ação de intervenção, que as diferentes formas de inserção da EDH, no currículo, são refletidas na prática pedagógica em forma de autonomia, criatividade e inovação, favorecida pela diversificação e pela flexibilidade curricular que, na forma mista: transversal e disciplinar atendeu melhor às dimensões da EDH propostas no PNEDH, integrando-as, forma manifesta no projeto de trabalho e na linha do tempo das ações da escola. Essas, por sua vez, possibilitaram não apenas adaptações, mas, principalmente, a participação dos estudantes e da comunidade em um exercício de respeito à

igualdade e à diferença no exercício de construção da semelhança e da fraternidade, do direito e do dever e respeito para com o outro e seu meio.

Consideramos, portanto, que caso não haja consenso sobre os direitos humanos, os dissensos, em âmbito escolar, não impedem sua construção por ser, essa, fomentada por marcos legais, fruto da luta e de reclames sociais que não podem deixar de ser considerados pelo caráter ético que nos interpela a humanização mobilizando o educador à ação. A esse encontro de intensões, chamamos de "teceduras" em que se busca não excluir o diferente, mas, com ele, constitui outro "tecido social", tessitura de uma nova canção resultado da ação de mãos humanas em favor da dignidade da vida humana.

Quanto aos desafios que se impõe a vivência da EDH em âmbito escolar, dado o contexto, talvez possamos inferir a partir do que foi realizado, que o maior deles é acreditar e começar. A escola, com seus consensos e dissensos, nos mostra que educar e educar-se é, também, querer estar perto do outro para, com ele, aprender. Sendo assim, não podemos pensar a mudança com todos de uma vez, ao mesmo tempo em que não podemos deixar de começa-la com o que se tem. Ademais, podemos perceber que os princípios e dimensões dos direitos humanos estão sendo construídos, em um processo que é de responsabilidade de todos.

Frente ao exposto, encaminhamos uma proposta de sequência didática, tendo os princípios da Educação em Direitos Humanos como eixo integrador das ações e que poderá ser vivenciada, respeitando as diferentes realidades, por educadores e educandos do ensino médio. Sugerimos que, aos professores da escola, seja possibilitado a ampliação e aprofundamento dos estudos dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos.

Sequência didática: Passos

1. Sistematizar o estudo dos documentos oficiais que norteiam a EDH bem como dos seus fundamentos, objetivando a melhor apropriação possível:

- Dos seus princípios norteadores (entre eles, dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, laicidade, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade sócio ambiental);

- Das dimensões (Apreensão de conhecimentos historicamente construídos, afirmação de valores, consciência cidadã, desenvolvimento de processos metodológicos participativos; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos de promoção e defesa dos direitos humanos)
- De eixos temáticos (Sugestão: grupos humanos e garantia de direitos, enfrentamento da pobreza e fome e do direito a terra como condição de vida, promoção da igualdade nas relações étnico-raciais e de gênero e da vivência da não violência, sustentabilidade socioambiental, preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade, bem estar físico, emocional e social);
- Da metodologia (Organização de grupo focal).

2. Como fazer:

- Por meio de formações continuadas em horário de aulas-atividades em que as experiências de cada turma orientem o planejamento da prática pedagógica e essa seja guiada pelos princípios norteadores do currículo para EDH;
- Reforçando a percepção da relação entre os documentos oficiais, especificamente o PNEDH e DNEDH e as orientações pedagógicas;

3. Acompanhamento:

- Refletir, com os professores, situações da sala de aula, a fim de identificar – ou não – situações de desrespeito aos direitos humanos causadores de possíveis impactos sobre o cotidiano dos alunos, bem como situações de respeito que possam ser multiplicadas.

Esses estudos podem ser elaborados em conjunto com os professores das diferentes áreas podendo, se for o caso, contar com o apoio mais direto dos professores das Ciências Humanas ou dos professores que com ela se identifiquem. Esse grupo pode contribuir com procedimentos metodológicos a serem aplicados em práticas de sala de aula e na escola, além dos possíveis procedimentos avaliativos capazes de identificar, mais concretamente, a necessidade de vivência dos direitos humanos no ambiente escolar.

Salientamos, ainda, que essa sequência didática será materializada a partir do 2º semestre de 2016, na escola campo de pesquisa, com o intuito de desenvolver ações que impactem positivamente no desempenho do professor e no cotidiano da escola e, consequentemente, ampliem as possibilidades de formação dos estudantes. Serão utilizadas as aulas-atividades e, a cada dois meses, será realizada uma formação interna, com todos os professores de disciplinas envolvidas, para uma construção coletiva do currículo em ação.

Por fim, a partir das formações e das orientações nas aulas-atividades, será retomada a observação das situações vivenciadas pelos professores, para averiguar a efetividade da orientação, bem como o impacto dessas vivências no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Juan José e, Luíz Peréz . *Direitos Humanos - pautas para uma educação libertadora.* Petrópolis: Vozes, 1990.

ALVES, José Augusto Lindgren. *Os direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BENEVIDES, Maria Vistoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 08/06/2015.

BAURUFFI, Helder. Direitos humanos e educação: uma aproximação necessária. Dourados MS. Revista Jurídica: UNIGRAM, 2006.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Elsevier, 1909. Reimpressão, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos , Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* – Brasília: 2013.

BRASIL, *Programa Nacional de Direitos Humanos 1,* Brasília, 1993

BRASIL, *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*, Brasília, 2002

BRASIL, *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*, Brasília, 2010

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC, MJ, UNESCO, 2006.

BRASIL, *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.* MEC/CNE, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988.* 11. ed. São Paulo: Ridel, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 16 jul. 1990. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso 5 out. 2013.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas: agosto 2001. Disponível em: http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510. Acesso em: 30/07/2015.

CANDAU, Vera Maria (Org). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

_____, V.M.F.; SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias, força e perspectivas de futuro. *In*: MAGDENZO, A. (Org.). *Pensamiento y ideas-fuerzade la educación en derechos humanos en Iberoamerica*. Santiago do Chile: Unesco-OEI, 2009.

_____, Vera Maria e SACAVINO, Suzana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra , at all (Org). *Direitos Humanos na Educação Superior:* subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____, Vera Maria. *Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas.* 2004. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_6_vera_candau_edh.pdf. Acesso em: 06/07/2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: NUPEC/UFES, 2013.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães & ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos.* SCIELO. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. vol.21 no.80 Rio de Janeiro July/Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a02v21n80.pdf. Acesso em: 06/09/2015.

COMENIUS, Iohannis Amós. *Didactica Magna* (1621-1657). Intr. Trad. E Notas Joaquin Ferreira Gomes. Fonte digital . Versão para ebooks. Disponível em: eBooksBrasil.com. Acesso em: 23/04/2015.

COMPARATO, Fábio Conder. O ensino médio e os direitos humanos no respeito à diversidade. In SILVA, Aída M. Monteiro. A formação cidadã no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo Juvenil:* adolescência, educação e participação democrática. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Pedagogia da Presença:* da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMO, Pedro. *Cidadania assistida e cidadania tutelada*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEZIN, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 02/06/2016.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação integral no estado de Pernambuco:* uma realidade no ensino médio. 2014.

EICHENBERG, Rosaura; HUNT, Lynn. *A Invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Cia.das Letras, 2009.

ESTABAN, Maria Tereza. Currículos e conhecimentos escolares. In: CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.* Petrópolis, RJ: NUPEC/UFES, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização:* teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade.* 41ª Ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa.* 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARANHUNS, Prefeitura. SITE. Disponível em: http://www.garanhuns.pe.gov.br/prefeitura/a-cidade/ . Acesso em: 19/05/2016.

GARANHUNS, Escola de Referência em Ensino Médio. *Projeto Politico Pedagógico*. Ano base, 2013/2014.

GRAÚNA, G. et. al. *Direitos Humanos em movimento*. Recife: EDUPE. 2011.

GULLAR, Ferreira. *Nós, latinos americanos.* Disponível em: http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/11/ferreira-gullar-poeta-critico-de-arte.html. Acesso em: 17/07/2016.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos:* unia história. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras**,** 2009.

LAROSA, J. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAFER , Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1988.

LAFER, Celso. A ONU e os Direitos Humanos. *Estudos Avançados.* USP, 1995. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8895/10447. Acesso em: 07/07/2016.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo:* debates contemporâneos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola:* Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editoda, 2013.

MEDEIROS, Medeiros, M. Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, n. 14, vol. 2, 2016. p. 1031-1040.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula*: o fazer e o compreender; Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio**.** *Currículo, cultura e sociedade.* 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade:* os Sete Saberes e outros ensaios. Trad. Edgar de Assis Carvalho, 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf . Acesso em: 07/07/2016.

PERNAMBUCO. *Decreto n.º 30.362 de 17 de abril de 2007.* Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, Poder Executivo, 18 abr. 2007.

_____. *Componentes curriculares*. Recife, SE/GEDH, 2008.

_____. *Orientações curriculares de Educação em Direitos Humanos*. Recife, SE/Sede, 2012.

_____. *Proposta de formação continuada*. Recife, SE/GEDH, 2008.

_____. *Relatório de atividades 2007-2010*, dezembro de 2010. Recife, SE/GEDH, 2010.

_____. *Relatório de atividades 2011*. Recife, SE/GEDH, 2011.

_____. *Roteiro de Orientações Pedagógicas.* Secretaria Executiva de Educação Profissional. Versão, 2015).

_____. GEDH. *Diretrizes, competências e atribuições*, 2007.

_____. SEDE. *Instrução Normativa n.º 03/2008, de 4 de março de 2008***.** Dispõe sobre a implantação/operacionalização das Matrizes Curriculares nas Escolas da Rede Estadual de Educação a partir do ano letivo de 2008. Diário Oficial do Estado, Recife, 4 mar. 2008.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Teoria do direito e teoria dos direitos humanos. In TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos:* história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

RAMOS, Géssica Priscila. De figurante da Educação Básica à coadjuvante na Política Educacional brasileira: o ensino médio nos últimos dez anos. In Jeffrey, Débora Cristina e Aguilar, Luis Enrique(Org). *Política Educacional brasileira*: análises e entraves. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

_____. O que são Direitos Humanos? Paraíba. *Direitos Humanos*: capacitação de educadores. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno José. *Compreender e transformar o ensino*.Trad. Ernani da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARMENTO, George. As Gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade. In RIBEIRO, Maria Rejane. *Educação em Direitos Humanos e Diversidade*: diálogos interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012.

SERRANO, G.P. *Educação em valores*: como educar para democracia. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

STOECKER, Randy. São irrelevantes os acadêmicos? In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). *Pesquisa-ação*: princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SILVA, Aída M. Monteiro da; TAVARES, Celma. *Educação em Direitos Humanos no Brasil:* contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740. Acesso em: 17/05/2016.

SILVA, Aída M. Monteiro. *Educar em Direitos Humanos no Brasil*: o processo de implementação de políticas públicas. ANPAE,(2013). Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf. Acesso em: 05/05/2016.

SILVA, Aída M. Monteiro da; TAVARES, Celma. *A formação cidadã no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2012.

TAVARES, Celma. *A política de Educação em Direitos Humanos na rede pública estadual de Pernambuco:* um processo em construção. Seminário 26/ANAPE. 2013. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CelmaTavares-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 31/10/2014

TAVARES, Celma e SILVA, Aida Monteiro. A formação cidadã no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação.* 7º edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas, SP:Papirus, 1995.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Movimentos sociais e direitos. Pernambuco, Secretaria de Direitos humanos. *Construindo a cidadania:* desafios para o século XXI. Capacitação em rede. Ministério da Justiça/Secretaria de Direitos Humanos et all. Recife, 2001.

_____. *A educação que ainda é possível – ensaios sobre uma cultura para educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2007

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade - incertezas e desafios.* Trad. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Currículo questões atuais.* 14ª Ed. Campinas-SP:Papirus, 1997.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. *Direitos Humanos:* capacitação de educadores. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2008

ANEXOS

Anexo 1 – Projeto: Marias do nosso Brasil

Disciplina: Arte
Prof. 5.

JUSTIFICATIVA:

O presente projeto é um alerta à questão da violência contra a mulher, que tem crescido significantemente na sociedade brasileira. Sabendo dos diversos tipos de agressões: físicas, psicológicas, patrimoniais, a ideia é trabalhar junto aos alunos formas de prevenção para que tais infortúnios não aconteçam. Para tanto, a união entre duas disciplinas do conhecimento foram fundamentais: Arte e Direitos Humanos. A primeira, pela execução e criação das cenas teatrais propriamente ditas, a segunda, consistiu no estudo da Lei Maria da Penha e também das formas de violência contra a mulher. O mote inicial foi uma matéria jornalística, publicada no Jornal do Comércio, de um dia do mês de maio de 2013, que versava sobre mulheres que tinham sido vítimas de assassinato em Pernambuco, por violência doméstica. Por coincidência, todas as mulheres levadas à óbito chamavam-se Maria – daí o título do nosso espetáculo, cujas histórias sofreram pequenas adaptações. Sabe-se ainda que a Escola Garanhuns possui um Núcleo de Estudo de Gêneros (Eva Maria Cordeiro), e sempre questiona e trabalha temas sobre o empoderamento da mulher, sendo o alicerce base para a realização deste projeto.

GERAL:

Promover a discussão do tema: Violência Contra a Mulher, almejando ao combate a este tipo de crime, através da prevenção, mostrando casos, discutindo e convidando à denúncia de delitos desta natureza.

ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre os tipos de violência contra a mulher;
- Incentivar a prática e produção artística dos alunos;
- Expandir o tema para comunidade e também outras escolas;
- Debater e questionar a igualdade de gêneros (em direitos e deveres).

ALGUNS DEPOIMENTOS UTILIZADOS PARA A ENCENAÇÃO:

Eu sofri violência quando eu tinha 17 anos de um namorado meu. No começo ele era muito cuidadoso, carinhoso, se mostrava um amor de pessoa, depois fui ver que não era assim. A primeira vez que ele me bateu ele estava muito bêbado, e me deu um tapa na cara, porque ele não havia gostado do que eu disse pra ele. No momento fiquei muito apavorada, desci do carro e queria ir embora de taxi, mas ele me ligou e eu voltei pra ele. Na outra vez que ele me bateu foi em uma discoteca na frente de todos porque eu havia perdido um cartão que dá acesso a conta da boate. Eu chorei muito, e os amigos dele queriam me levar embora mas eu acabei perdoando ele mais uma vez. Ele começou a se mostrar mais agressivo, qualquer coisa gritava muito comigo, me tratava muito mal, eu emagreci muito, passo mal, tenho problemas nervosos, preciso tomar remédios controlados por causa disso. Ele começou a me ameaçar, eu não podia sair de casa, não podia ter amigos, não podia fazer O ruim é que eu não tive coragem de contar

a ninguém o que acontecia comigo, sempre fingia estar feliz, o que foi um grande erro porque na verdade eu sofria muito. Eu não conseguia me desfazer dele, mas fui criando coragem aos poucos, ignorando ele, me desprendendo, e consegui finalmente ficar livre. Hoje ainda tenho algumas complicações, mas estou me recuperando muito Não aconselho ninguém a perdoar a violência na primeira vez, porque depois fica muito mais difícil conseguir. A minha família não sabe do acontecido, eu não fui corajosa o suficiente para denunciá-lo mas se voltar a acontecer comigo, eu não pensarei duas vezes. Não quero ter o mesmo sofrimento que Fui agredida pelo meu marido, desta vez foi fisicamente também, porque psicologicamente e verbalmente acontece sempre. Ele me acusa de ter amantes (que só existem na mente dele, que é muito ciumento) e procura me acuar de todas as formas. Desta vez eu fui orientada a ir à delegacia de mulheres, eu nunca tinha ido a uma delegacia antes. Fui também ao IML porque ele me causou lesões físicas, mas demorou um mês para ele receber a intimação, e ainda mais um mês para chegar o dia de ir lá prestar esclarecimentos, nem sei se foi, só espero que tenha levado ao menos uma repreensão, mas como não foi pego em flagrante, esta tranquilo, trabalhando normal, espero que não volte a me bater pq se não houve nenhuma punição e ele voltou pra casa, com apenas uma bronca, ele não vai ter medo de fazer Eu gostaria de acreditar que ao menos uma punição por menor que seja ele tenha sofrido e aprendido a lição. Não me separei pq não tenho como sobreviver, sempre fui pressionada a não trabalhar, sofri acuação, e agora com quase 50 anos, fica complicado começar no mercado de trabalho. Também não gostaria de acabar com minha família, não fui educada desta forma. Estou aqui torcendo para que agressores que não são presos recebam uma punição suficiente para não querer fazer de novo, caso a mulher não se separe por inúmeros motivos. Gostaria de acreditar que ele foi punido. Obrigada por ter me dado a chance de desabafar.

Anexo 2 – Texto do estudante

O Grito da Educação

O silêncio foi rompido, ouve-se um grito agudo, mas poucos param para ouvir.
_ É uma injustiça, exijo meus direitos! Será possível que ninguém me ouve?
Era a Educação, berrando aos quatro ventos a sua indignação. De repente, se ouve uma outra voz, que para a Educação era bastante familiar.
_O que é isso, já se esqueceu de mim?
E a Educação, como para confirmar suas suspeitas, pergunta:
_Quem é?
_Sou eu ora, Paulo Freire, um dos teus maiores defensores!
_Mas, como é possível, tu já não tinhas passado dessa para uma melhor?
_ Da mesma forma que Machado de Assis precisou ressuscitar Brás Cubas, teu grito despertou-me. Do que reclamas?
_ De tudo meu caro! Acredita-me o senhor que ainda existem escolas onde o espaço pedagógico é totalmente desrespeitado?
_ Como assim? Pergunta ele.
_ Crianças, coitadas, sentadas no chão por falta de cadeira. Professores então, não têm outro material, a não ser o giz, e olhe lá! E o pior de tudo: conteúdos trabalhados sem levar em conta a realidade dos alunos.
_ Mas como? Eu pensei que isso já tinha acabado, até porque o método que eu criei vai totalmente contra a essa forma arcaica de ensinar, valoriza o diálogo e a libertação do ser humano. Defende também que um espaço digno é fundamental para se aprender. Por que estamos assim ainda?
_ Não sei, mas quero saber. E quero que todo mundo saiba também. Afinal, a maior vítima disso tudo sou eu!
_ E os alunos, Educação? E os alunos? Disse Freire.
_ Pois é, e não sabes do pior!
_ Conta-me então!
_ Existem alunos que são desrespeitados por suas crenças religiosas, sua cor, sua opção sexual, seu modo de falar (Bagno não me deixa mentir).
_ Isso é possível? Em pleno século XXI? Então o "Cidadão continua de papel"? Precisamos perguntar a Dimenstein.
_ Tanto é possível que é o que está aí.
_ E a questão ambiental?... A higiene, como está?
_ Isso aí é um problemão. Com relação à escola, alguns alunos não cooperam, jogam o lixo em qualquer lugar, menos no lixeiro! Problema de "educação", que educação?...
_ E, já tem algo em mente para solucionar essas situações? Pergunta Paulo Freire.
_ Sim; por exemplo: se todos que formam a comunidade escolar refletissem sobre a importância de um ambiente limpo, digno; de como aulas dinâmicas aceleram a aprendizagem, e se as diferenças culturais tivessem o devido respeito, já teríamos um bom começo.
_ Concordo, mas para que essa ideia pule do papel, dê cambalhotas e torna-se concreta, é necessário uma coisa.
_ O quê? Me diz, me diz! Disse a Educação toda animada.
_ A mudança tem que acontecer em cada um. Se cada um fizer a sua parte, porém, não isoladamente, tudo vai pra frente.
_ Tens razão! Disse a Educação, um pouco aliviada.
_ Agora tenho que ir, é tarde.

_ Não Freire, por favor, preciso de você para realizar este projeto.
_ Mas existem tantos outros que te ajudarão com eu, és muito importante, és um direito social, não te abandonarão, vão te ajudar!
_Se é assim, tudo bem, afinal, já deste tua valiosa parcela de contribuição. Não criaste apenas um método de alfabetização, mais que isto, criaste uma concepção de educação.
_ Pois é amiga, tenha fé. Com certeza te darão o valor que mereces.
Dessa forma, Paulo Freire se foi. Foi fazer a " leitura de outro mundo".
Esses dias, a Educação conversando comigo, pediu que passasse o seguinte recado:
_ Se alguém quiser ajudar-me a colocar meu projeto em prática, é só procurar-me, e eu aceitarei muito satisfeita.
Disse-me apenas isso, e saiu correndo, gritando mais uma vez e pedindo ajuda por aí.
Freire desperta novamente, e com voz sonolenta e aspecto de quem desperta de um sonho, pergunta:
_ Alguém pode me dizer que História é essa da criação de " Escolas Integrais'' em minha terra?
_ " Milagres Acontecem"!!!???

(Texto da estudante J.A – Arquivo dos professores).

Anexo 3 - Discurso de abertura do projeto "Todos somos *Hermanos*", pela gestora

O Projeto Todos somos Hermanos que hoje se materializa, através da ação de toda comunidade escolar, na I Mostra de Cultura Latino Americana da escola representa, não apenas a continuidade do fazer educativo da escola nesses 10 anos, mas um novo marco no sentido que expressa. Esse projeto traz em seu título um ideal, um grande ideal, na verdade, em si ele já faz uma declaração. Quando declaramos algo damos a entender nossa inclinação para um determinado rumo, caminho, pessoas. Declarar é pronunciar-se a favor de algo. O que há aqui é uma confissão de amor em que declaramos que somos todos irmãos.

A escola declara hoje dias de celebração do sentido da fraternidade, do encontro do irmão. Os termo irmão não consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas é um fundamento básico do sentido que a gerou: o pensamento cristão sem o qual o entendimento de dignidade humana, como ela propõe, poderia não existir. Entendo que o termo irmão implica aproximação, não de um diferente, não de igual, mas de um semelhante. Foi Jesus quem declarou o mesmo pai para todos proclamando que não havia homem nem mulher, grego nem judeu, servo, nem senhor, pois a todos foi dado o mesmo espírito.

Esse sentido é o sentimento que se faz presente, na escola, quando declaramos que somos todos irmãos. E por que precisamos fazê-lo? Por que o ser humano é histórico e historicamente tem mudado seu modo de pensar, de tal forma que alguns seres humanos fizeram de outros humanos, coisas, objetos de uso e abuso, máquina de destruição. O nosso tempo busca afirmar a dignidade do ser humano inerente a toda pessoa. Se a humanidade dos nossos dias não necessita mais da ideia de um pai ou de uma mãe, continua a necessitar do sentido da fraternidade. Não suportamos mais o desrespeito à vida. Precisamos mudar esse quadro e criar para nós um mundo melhor, um mundo humanizado.

Esperamos que esse sentimento se materialize no respeito ao outro e que seja o carro condutor e a mola propulsora da nossa atividade. Durante todo bimestre os professores vem trabalhando essa compreensão, desenvolvendo uma postura interdisciplinar para gerar e transformar nossos conhecimentos em valores. As professoras coordenadoras desse projeto têm tirado de suas estranhas o seu sentido. E é isso que entendemos por educação em direitos humanos, uma postura visceral de respeito à dignidade humana.

Parabenizamos a toda comunidade escolar, professores, estudantes, pais, equipe administrativa. O projeto é resultado da ação coletiva. Nossos agradecimentos a todos, pelo renovo da nossa ação educativa.

Nossos agradecimentos às escolas que aceitaram nosso convite que, de fato, representa um passaporte para um pedacinho de um mundo do qual fazemos parte e que aqui vocês irão, melhor, conhecer: a cultura Latina americana. Bom passeio. Sejam todos bem-vindos!

Anexo 4 – Nós, latino-americanos

Nós, latino-americanos
Ferreira Gullar

Somos todos irmãos
mas não porque tenhamos
a mesma mãe e o mesmo pai:
temos é o mesmo parceiro
que nos trai.

Somos todos irmãos
não porque dividamos
o mesmo teto e a mesma mesa:
divisamos a mesma espada
sobre nossa cabeça.

Somos todos irmãos
não porque tenhamos
o mesmo berço, o mesmo sobrenome:
temos um mesmo trajeto
de sanha e fome.

Somos todos irmãos
não porque seja o mesmo sangue
que no corpo levamos:
o que é o mesmo é o modo
como o derramamos.

Anexo 5 - Discurso de apresentação do projeto "Todos somos *Hermanos*", pela professora de Filosofia.

PROJETO: SOMOS TODOS HERMANOS

Traz em seu bojo como referência a Declaração dos Direitos Humanos da ONU proclamada em 1948. Visando desenvolver nos educandos valores como liberdade, respeito e amizade que contemple os princípios da igualdade, de direitos e da autodeterminação dos povos latinos americanos em estudos, enfatizando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

A Declaração em seu preâmbulo destaca a importância de preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra; de reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas; de estabelecer as condições necessárias à manutenção da justiça e do respeito das obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional; assim como promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de um conceito mais amplo de liberdade.

Para alcançar esses objetivos se compromete a praticar a tolerância e a viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos; a unir as forças para manter a paz e a segurança internacionais; a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada, a não ser no interesse comum; a empregar mecanismos internacionais para promover o progresso económico e social de todos os povos; de forma que possamos garantir a paz.

Dentro desta perspectiva é que o projeto somos todos Hermanos, dialoga com a carta da ONU no sentido de promover o conhecimento sobre o direito, a história e cultura dos povos, latinos americanos, como um modo de ampliar o olhar dos educandos, sobre sua identidade e pertencimento a esse contexto, através das semelhanças e diferenças que são constitutivas das relações e inter-relações, vivenciadas pelos povos Hermanos em seu território e nos diversos processos de imigração e aculturação por eles vivenciados ao longo da sua historicidade.

Assim, acredita-se, que por meio da união e fraternidade é possível alcançar a liberdade e esta por sua vez garantirá para todos a igualdade de Direitos de forma que cada povo possa ressignificar a sua prática É aí que está a ideia de união de sermos todos Hermanos uma vez que, as características que nos unem e as causas que temos para colocar em prática essa união são imensuráveis. Então, abracemos a ideia, porque juntos somos sempre mais fortes!