UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

ELISA MAINARDI

CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

TESE DE DOUTORADO

IJUÍ-RS, BRASIL.

2015

ELISA MAINARDI

CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* - Doutorado em Educação nas Ciências, na linha de Educação Popular, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação nas Ciências.

Orientadora: Anna Rosa Fontella Santiago

IJUÍ,RS,BRASIL

2015

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Elaborado por

ELISA MAINARDI

Como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação nas Ciências.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Professora Drª. Anna Rosa Fontella Santiago– UNIJUI (Orientadora)

_____

Professor Dr. Walter Frantz – UNIJUI

_____

Professora Drª Helena Callai – UNIJUI

_____

Professor Dr. André da Costa - IFIBE

_____

Professor Dr. Solon Eduardo Annes Viola - UNISINOS

Ijuí, RS, agosto de 2015.

Ao meu esposo,

Eldon,

E às minhas filhas,

Julia e Sofia.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Anna, pela paciência, disponibilidade e confiança depositada na ideia dessa pesquisa e no desenvolvimento do trabalho e a amizade construída no percurso dessa elaboração.

Aos professores que compõe a Banca desta tese – Anna, Helena, Walter, André e Solon - pelo acolhimento e pelas valorosíssimas contribuições.

Ao Professor José Carlos Morgado pela acolhida e orientação recebida na Universidade do Minho, Braga/Portugal, por ocasião do estágio doutoral.

À CAPES, pelo apoio financeiro para realização do estágio PDSE;

Aos professores, professoras e funcionárias do PPGEC da Unijuí pela acolhida amiga e generosa e pela disponibilidade com que sempre fui recebida.

Aos colegas do curso, sobretudo à Jaqueline, à Elisabete, à Vera, Jane e o Wnilson, pela amizade e pelas "terapias acadêmicas."

Aos amigos e amigas do GEP-EDH, Paulo, Iltomar, Márcia e Nilva, pela amizade, companheirismo e pelas tantas conversas e estudos sobre os direitos humanos.

Aos professores e professoras entrevistados na elaboração deste trabalho.

Aos amigos, familiares, irmãos.

Ao meu pai Elias.

À minha mãe Helena.

RESUMO

Este estudo, intitulado "As contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos" tem a intenção de identificar como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e identificam os aspectos limitadores do desenvolvimento de uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos. Para a realização da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, adotando como procedimento a pesquisa de campo, constituída de coleta de dados por meio de entrevistas de natureza semi-estruturada. Para os fins que interessam discutir, é imprescindível destacar que a pesquisa foi realizada com os professores que atuam no ensino fundamental de escolas da rede pública, nas escolas que fizeram parte do meu percurso formativo, assim como, em espaços escolares que foram decisivos na minha formação docente, como foi o caso da escola indígena. Os dados foram analisados a partir da abordagem da codificação e categorização conforme abordado nos estudos de Morgado (2012) e Flick (2009). As concepções apresentadas pelos professores foram analisadas em relação ao conceito de direitos humanos e a importância, possibilidade e limites da inserção desse tema no currículo escolar, considerando os contextos, e desse modo, as experiências profissionais diferenciadas. As conclusões da investigação indicam que há falta de inclusão do tema ou de uma abordagem curricular sistemática em direitos humanos devido ao desconhecimento, ou conhecimento parcial ou equivocado acerca dos direitos humanos. As iniciativas desenvolvidas ocorrem como exigência de uma demanda que chega às escolas e que desafia os professores a dividir seu tempo em sala de aula na mediação de conflitos e violações dos direitos humanos e o conteúdo escolar sem que, muitas vezes, percebam que tais situações de intervenção são fundamentais na formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Direitos humanos. Currículo. Cultura. Interculturalidade.

ABSTRACT

This study, entitled "Contributions of the school curriculum in the promotion of human rights" had the intention to identify how teachers responsible for teaching practice in the classroom, realize the insertion of the theme human rights in school curricula and identify the limiting aspects of development a promoter of education of a culture and human rights. To carry out the research used a qualitative research approach. Adopting a policy of the field research that was formed by collecting data through semi-structured interviews nature. To end what interests us discuss is essential to note that the survey was conducted with teachers working in primary education in public schools, schools that were part of my training course, as well as in school spaces that were decisive in my teacher training, as was the case of the indigenous school. Data were analyzed from the coding and categorization approach as discussed in studies of Morgado (2012) and Flick (2009). The concepts presented by teachers were analyzed in relation to the concept of human rights and the importance, possibility and limits the insertion of this subject in the school curriculum, considering the context, and thus the different professional experiences. The research findings refer that there is a lack of theme or inclusion in a systematic curricular approach in human rights due to ignorance or partial knowledge or wrong about human rights. The initiatives occur as a requirement for a demand that reaches the schools and that challenges teachers to divide their time in the classroom in the mediation of conflicts and human rights violations and the school subject that should be addressed without often realize that such intervention situations are critical in the formation of subjects.

Keywords: Human Rights Education. Human rights. curriculum. Culture, interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

1. Como nasceu o projeto de pesquisa: O caminho que meus pés pisaram..... 10
2. Como se desenvolveu a pesquisa: um retorno à caminhada inicial..... 28

1. **CAPÍTULO I** - DIREITOS HUMANOS: O LIMIAR DO DIREITO A TER DIREITOS..... 36
   1.1. Direitos Humanos e cidadania: alguns conceitos iniciais..... 38
   1.2. O delinear dos Direitos Humanos: um pouco da trajetória histórica..... 42
   1.3. Os Direitos Humanos no Brasil..... 45

2. **CAPÍTULO II** – EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O QUE É POSSÍVEL E NECESSÁRIO A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR..... 59
   2.1. Educação, formação e cultura: algumas perspectivas conceituais..... 60
   2.2. Concepção de Educação em Direitos Humanos..... 64
   2.3. Origem e surgimento da Educação em Direitos Humanos. 65

3. **CAPÍTULO III –** A ESCOLA E O CURRÍCULO: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO FRENTE AOS DIREITOS HUMANOS..... 73
   3.1. A Gênese da instituição escolar e da organização curricular: quando e como a escola começa..... 74
   3.2. A Gênese da instituição escolar e da organização curricular no Brasil..... 88
   3.3. A origem e desenvolvimento dos estudos curriculares: concepções introdutórias..... 99

4. **CAPÍTULO IV** – O CURRÍCULO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES, CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS 108
   4.1. Os esforços e re(invenções) na condução da pesquisa: o processo metodológico..... 109

4.2. Dos sujeitos e contextos da pesquisa..... 111
4.3. O contato com os professores e professoras entrevistados..... 115
4.4. A análise de dados..... 117
4.5. As categorias de análise..... 119
4.6. Sobre os resultados da pesquisa..... 195

CONCLUSÃO..... 199

REFERÊNCIAS..... 205

ANEXOS..... 217
Anexo 1: Roteiro de entrevistas..... 217
Anexo 2: Transcrição das entrevistas..... 218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: 1ª subcategoria da 1ª categoria/ A ausência de conhecimento sobre direitos humanos na formação dos professores: 121

Quadro 2: 2ª subcategoria da 1ª categoria/ Preconceito acerca dos direitos humanos:.... 134

Quadro 3: 3ª sub-categoria da 1ª categoria/ Direitos humanos e a religião: as restrições e as contribuições..... 137

Quadro 4: 2ª categoria/ Violação dos Direitos Humanos na escola..... 142

Quadro 5: 3ª categoria: Educação em direitos humanos na escola de educação básica... 160

Quadro 6: 4ª Categoria/ Aspectos que impossibilitam a inclusão dos direitos humanos na escola..... 176

Quadro 7: 5ª categoria: Os aspectos que possibilitam a inclusão do tema educação em direitos humanos no currículo escolar..... 185

INTRODUÇÃO

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.
Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.
BOFF, 1997

1. Como nasceu o projeto de pesquisa: o caminho que meus pés pisaram.

A discussão que me proponho a realizar, remete-me aos lugares que meus pés pisaram e que influenciaram o modo como aprendi a olhar o mundo. Nesse sentido é um exercício de olhar reflexivamente o passado, não como "exercício de saudosismo, mera curiosidade ou erudição", mas como um exercício reflexivo de descrever, desenredar e desconstruir práticas, atitudes e concepções constituídas na tessitura de minha trajetória de formação, de modo a reinterpretar os sentidos e significados que construí, considerando dessa forma que "é compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e projetar o futuro" (ARANHA, 1996, p.17).

Assim, retomei meus percursos formativos, com a pretensão de apontar e refletir as experiências com as quais me constitui sujeito no mundo. Bem como expressa Magda Soares em seu memorial, "não procuro conhecer o passado, não busco o que vivi; busco perceber o que estava pensando quando vivi; [...] qual era o meu discurso. Procuro pensar o vivido, deixar a experiência falar de si [...]" (SOARES, 1991, p.45). Procuro localizar o meu endereço na história (FREIRE, 1996, p.19). De modo mais específico, procuro demonstrar a presença e a ausência de uma educação em direitos humanos na minha formação, e como essa trajetória me instigou a realizar a pesquisa para o doutorado.

Desse modo, reporto-me ao ano de 1973. No Brasil, o general do Exército Emílio Garrastazu Médici era o presidente da República e o país, em pleno auge da ditadura militar, aproximava-se do fim do período conhecido como "Anos de Chumbo". Em minha casa, assim como em outras da vizinhança, a atenção da família voltava-se para a novela "*O Bem-Amado,"* a primeira novela produzida em cores pela televisão brasileira, mas assistida em minha casa naquilo que era o patrimônio da família: um televisor da marca Colorado, com gabinete de madeira e que funcionava a válvulas, com imagem em preto e branco. No cenário musical, enquanto meu pai ouvia os tangos de Gardel, minha mãe se aprazeirava

com as doces e românticas melodias da Jovem Guarda, enquanto a censura proibia que muitos compositores e cantores gravassem e cantassem suas composições, por entender que elas poderiam incentivar a subversão ou a imoralidade. Essa prática de censura e repressão estendeu-se também a outras atividades culturais, como à dramaturgia, interferindo e proibindo o teatro, as telenovelas, o cinema, etc, bem como as ações e manifestações de políticos, de artistas, de intelectuais, de educadores ou de estudantes, quer na academia quer nos movimentos sociais, sendo proibidas publicações de qualquer gênero que contrapusessem ou questionassem a ideologia da repressão instituída por aquela forma de governo.

Além de outros tantos fatos ocorridos naquele ano, foi quando nasci. Nasci na primavera de 1973, na cidade de Passo Fundo, sendo a primeira filha dos meus pais, que teriam mais dois filhos depois. Meu pai, alfaiate, e minha mãe envolvida com as atribuições da vida de esposa e "dona de casa." Da década de 1970, lembro-me do nascimento do meu irmão, em 1978, quando eu tinha 4 anos e meio, e de sua apresentação a mim como sendo um companheiro para brincar. As brincadeiras ocorriam sempre sob os olhares de meus pais, para que ele não brincasse de boneca comigo ou me imitasse nas brincadeiras nas quais eu reproduzia o papel de mãe e dona de casa.



Outubro de 1978, aos meus 5 anos de idade, junto à televisão.

Várias das lembranças marcantes que tenho do meu percurso formativo voltam-se para a televisão, em especial a programação da Rede Globo. Lembro-me do que me era permitido assistir e do que não era. Lembro do Sítio do Pica Pau Amarelo (1977) e do medo que eu tinha da Cuca, da novela Dancin'Days (1979), que lançou na época a moda das meias listradas e coloridas usadas com sandália, do Jornal Nacional exibido em horário nobre, no qual a regra em casa era manter silêncio absoluto para que meu pai pudesse ouvir as "notícias do Brasil e do mundo", como o programa anunciava. São lembranças que me levam a afirmar que a televisão foi uma das responsáveis pela construção do meu imaginário acerca de como o mundo se constituía para além do meu quintal.

No ano de 1980, aos meus seis anos de idade, lembro-me de duas ocasiões em que a programação da Rede Globo mobilizou os amigos e vizinhos em frente a nossa televisão: as Olimpíadas de Moscou, da qual só lembro de ter chorado junto com o ursinho Misha[1] na cerimônia de encerramento das Olimpíadas, e da primeira visita do papa João Paulo II ao Brasil, em especial, de sua ida a Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Mas o fato mais marcante daquele ano, foi o meu ingresso na 1ª série do primeiro grau. Não frequentei o jardim de infância, apesar do grande desejo de aprender a ler e escrever.

Iniciei minha vida escolar em uma escola que ficava a poucos quarteirões da minha casa, o que tornava quase possível ouvir tocar a sineta nos horários de entrada, saída e na troca dos períodos. Lembro-me do lugar na sala em que sentei nos primeiros dias e de tudo o que eu podia ver do lugar em que estava. Sentei-me na frente, ao lado da porta. Estava tão insegura com a estada naquele novo lugar que logo que entrei na sala sentei no primeiro lugar disponível. Minha preocupação, além do receio de minha mãe não me buscar na escola mais tarde, era fazer a letra S do meu nome espelhada.

Lembro-me do meu caderno, com desenhos carimbados e estrelinhas coladas, que a professora concedia a quem realizava as atividades com maior número de acertos; lembro-me dos cheiros da escola: da cera do assoalho das salas de aula, da sopa servida na

[1] Misha foi um personagem criado pelo ilustrador soviético Victor Tchijikov, representando um urso, animal símbolo da Rússia, e foi usado como mascote das Olimpíadas de 1980, realizada em Moscou, na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Uma das cenas mais marcantes do encerramento foi quando uma coreografia simulou a queda de uma lágrima do olho do ursinho, fazendo Misha chorar ao se despedir do público.

merenda escolar, do álcool das folhas mimeografadas; lembro-me dos colegas, da imagem do quadro verde, e logo acima as vogais ilustradas. Naquela época a indústria ainda não havia transformado os materiais escolares em produtos de consumo e de marketing, então os cadernos eram encapados, os lápis e demais materiais, como sacolas ou mochilas eram muito simples e serviam aos propósitos da escolarização.

O cuidado com o horário na escola era rigoroso, minha mãe me alertava a todo o momento para cuidar o horário e não chegar atrasada, pois, depois de 5 minutos de tolerância, era necessário assinar um caderno na secretaria, medida atribuída também àqueles que conversassem em sala de aula, criassem algum tumulto ou realizassem alguma prática considerada "indisciplinada". Para esses, além de assinar o caderno, eles poderiam ficar também sem recreio ou sem a merenda ou, devido à gravidade do tumulto criado, ser expulso da escola.

Daquele tempo, lembro-me ainda das filas para entrar, para sair, para se locomover, filas separadas para meninos e meninas e organizadas por ordem de altura dos alunos. Lembro-me de ter de sentar sempre na frente devido à baixa estatura e não ser-me permitido trocar de lugar, porque havia um espelho de classe que mapeava o lugar onde cada um deveria sempre se sentar.

Lembro-me claramente do período preparatório para a escrita, quando enchia as linhas de muitas folhas do caderno com traçados e bolinhas que, segundo a professora, era necessário que para que tivéssemos boa caligrafia e firmeza na escrita. Lembro-me da preocupação em escrever na linha do caderno, meu esforço era tamanho na realização das atividades que o traçado das letras marcava várias outras folhas. Lembro da minha cartilha, do traçado da letra da professora no quadro e do tom de voz com que ela falava. Eram tempos de muita cópia e desenhos mimeografados para pintar, cujo principal objetivo era de pintar na mesma direção, sem sair das margens do desenho e usar as cores tidas como corretas, mesmo que algumas cores não expressassem a realidade, como era o caso das nuvens azuis.

Naquele período, a escola era pequena e só oferecia escolarização até a 4ª série do primeiro grau, no entanto, ela recebia quase todos os alunos que moravam em seu entorno.

Assim, todos que frequentavam a escola se conheciam e conviviam fora dela. Embora houvesse muitas experiências e histórias em comum naquele grupo escolar, na sala de aula, quase nunca se falava sobre o cotidiano que rodeava a escola. Com o tempo, a escola foi crescendo e ampliando a oferta de escolarização, assim continuei ali até concluir o primeiro grau[2]. No decorrer das três primeiras séries do primeiro grau, eram ministradas as disciplinas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, que incorporava a matemática, e Ensino Religioso.

A escola, para mim, sempre pareceu um lugar difícil e confuso. Minha primeira lembrança da escola é de minha mãe dizendo: "Obedeça sempre a professora", a segunda lembrança é da professora dizendo: "Prestem atenção! Tudo o que eu fizer no quadro vocês deverão fazer igual no caderno." Isso provocou minha primeira frustração na escola, pois a professora escreveu, e eu copiei; a professora apagou, e eu também apaguei, o que deixou a professora aborrecida. Esse e outros mal-entendidos me renderam muitos recados para que eu prestasse mais atenção em aula, além do receio de fazer qualquer manifestação e correr o risco de errar.

Ouvia muito a professora dizer: "Silêncio, virem pra frente e prestem atenção!"; e, embora fosse reservada em sala de aula e conversasse o mínimo possível, sempre tive escrito em meu boletim: "Boa aluna, mas deve conversar menos!" Todos os alunos tinham a indicação de conversar menos como forma de incentivar os pais a educarem seus filhos para o silêncio. Eu fui educada para o silêncio. Contentava-me, assim como muitas crianças da minha idade daquela época, com a resposta "porque sim" para muitas das perguntas que eu fazia.

O tempo foi passando, e em 1983 o Brasil assistia pela televisão a seca avassaladora do Nordeste e as enchentes que destruíam o sul do país. Embora a inflação, na época, fosse de 220% e a moeda estivesse desvalorizada, esses eram assuntos sobre os quais não se ouvia nas manchetes. Na escola eu tinha passado do currículo por atividades para o currículo organizado por áreas de estudos e cursava a 4ª série. Dessa série em diante, as matérias (e os cadernos) aumentaram, assim como a quantidade de temas

[2] Nesse período, sob a determinação da Lei 5692/71, o primeiro grau correspondia ao período da 1ª a 8ª série, o que atualmente, sob a vigência da Lei 9394/96, corresponde ao ensino fundamental dos nove anos.

(tarefas) de casa, principalmente no final de semana. Essa passagem para um currículo por áreas de estudos foi um momento marcante, pois os professores anunciavam que a partir de então teríamos de estudar mais, pois seria mais difícil: Teríamos mais professores, mais componentes e conhecimentos curriculares. Um fato que marca minhas lembranças escolares foi de ter recebido a informação de que o Brasil não havia sido descoberto, mas sim colonizado. Fiquei perplexa! Passei a achar que o Brasil fora descoberto até a 3ª série e a partir de então, ele passava a ser colonizado. E achava interessante dizer aos alunos que estavam na 3ª série que aquele seria o último ano em que o Brasil seria descoberto, como se com isso, revelasse um segredo que só seria anunciado na série seguinte.

No ano de 1984, fortalece-se no Brasil o movimento *Diretas Já!*, mas só fui ter conhecimento disso muito tempo depois. O que lembro daquele ano é de assistir na televisão o Maluf e suas malufetes[3], embora achasse mais interessante a figura de Michael Jackson, que despontava com grande sucesso. Naquele tempo, ficava em frente à televisão, assistindo estarrecida às cenas da fome na Etiópia, sem imaginar que pudesse haver pessoas passando fome no Brasil. Em 1985 Tancredo Neves foi eleito por um colégio eleitoral, e quase foi o primeiro presidente civil após os militares. Desse ano importante na política brasileira, lembro somente do Rock In Rio, tido como o maior evento musical, reconhecido internacionalmente, e que ocorreu no mesmo período das eleições e teve intensa cobertura pela televisão. Sobre as eleições do presidente Tancredo Neves, não lembro da campanha ou de tê-lo visto ou de ter ouvido qualquer referência a seu respeito, só lembro do seu funeral, que ficou imortalizado para mim na comovente canção de Milton Nascimento, *Coração de Estudante.* As imagens do seu funeral transmitido pela televisão me deixaram muito triste, mesmo eu não o conhecendo e não tendo a mínima ideia do que ele poderia representar para o cenário brasileiro naquele período. Fiquei comovida com a emoção do povo brasileiro transmitida pela televisão. Teoricamente, aquele era o fim da ditadura militar no Brasil, da qual nunca ouvi qualquer notícia, imagem, comentário, nem em casa e tampouco na escola. Estava na 6ª série e, estranhamente, não tive, ou não lembro de,

[3] As malufetes eram jovens modelos, contratadas para a campanha presidencial de 1984, elas seriam o carro-chefe da campanha eleitoral de Paulo Salim Maluf.

qualquer conhecimento acerca do que ocorria no Brasil ou na minha cidade. Estudava o que estava no livro.

Do ano de 1986 lembro da inflação que aumentava aceleradamente e das trocas de moedas. Lembro de assistir a Challenger explodindo no ar e das notícias sobre a passagem do cometa Halley próximo à órbita da Terra, fatos que instigaram o meu interesse por astronomia e física, sem eco algum na escola. Lembro da explosão da usina nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, e a discussão que esse fato suscitou sobre a radiação, despertando minha curiosidade sobre química. No ano seguinte, no Brasil, o acidente radioativo com o césio 137, aguçou ainda mais meu interesse pelo assunto, que também não foi abordado na escola. Sobre as questões sociais e políticas do momento, tomava conhecimento delas nos *hits* das bandas musicais de sucesso, que denunciavam que a abertura política no Brasil não trouxe consigo o que dela se esperava. As letras das canções denunciavam que ainda havia repressão violenta, como cantava a banda RPM: "[...] juram que não torturam ninguém / agem assim pro seu próprio bem[4]" ou ainda os Paralamas do Sucesso: "A polícia apresenta suas armas / escudos transparentes, cacetetes [...] /o governo apresenta suas armas / discurso reticente, novidade inconsciente[5]", que faziam coro com Renato Russo, cantando: "Que país é esse?[6]", e eu acompanhava sem ter qualquer ideia sobre o que estava cantando.

Naquele tempo, cursei a 7ª e 8ª séries, nas quais havia outras disciplinas, de formação tecnológica, de técnicas agrícolas, comerciais, domésticas e industriais, a fim de descobrir nossa aptidão para o trabalho. Da metodologia do trabalho pedagógico, lembro-me de copiar muitos textos e responder questionários, das atividades de armar e efetuar cálculos, de repetir conforme o modelo, de completar frases, etc. Foi um tempo de realização de muitas provas e poucos, ou quase nenhum, trabalho em grupo. Havia pouca interação entre os colegas na sala de aula, pois tínhamos poucas oportunidades de nos olharmos de frente já que passávamos a maior parte do tempo sentados, um atrás do outro, e qualquer movimento de interação recebia um alerta: "Cada um cuida de si!" Os espaços de partilha e de socialização das vivências eram reservados aos momentos de recreio, da

[4] RICARDO, P.; SCHIAVON, L. *Alvorada Voraz*, 1985
[5] VIANNA, H,; RIBEIRO, B.; BARONET, J. *Selvagem.* 1986.
[6] RUSSO, R. Que país é esse? 1987.

aula de educação física e de educação artística, nos quais havia um pouco mais de liberdade para as manifestações dos alunos, mesmo que para o “baixinho”, o “gordinho” e o que usasse óculos fosse muito raro ter sucesso nas corridas e no esporte praticado na aula de educação física. Na escola, ser magro ou ser gordo, ser alto ou ser baixo, usar óculos ou aparelho dentário, entre tantos outros aspectos, era motivo de chacota dos colegas e até mesmo de alguns professores. O que marcou a escola como espaço de exclusão, mesmo que muitas vezes pela sua omissão.

De modo geral, durante todo o ensino do primeiro grau havia semanalmente, a hora cívica, quando era hasteada a Bandeira Nacional, cantado o Hino Nacional e apresentado jograis sobre as datas comemorativas. Não raro, cantávamos o Hino da Independência e o Hino da Marinha. Muitos rituais vividos no currículo escolar se repetiam ano após ano: as filas, a sineta, o caderno da secretaria, a tomada da tabuada, a hora cívica, a marcha do Sete de Setembro, etc.

Alguns assuntos, na maioria das vezes, foram estudados, direta ou indiretamente, sob uma mesma perspectiva. O índio estudado como selvagem, o negro como escravo, a mulher como um ser frágil e dependente, a mãe como a “rainha do lar”, o pai como o chefe da casa, o idoso ilustrado na cadeira de balanço, esperando a vida passar, e a criança sempre obediente e bem-educada. E dessa forma fui aprendendo e solidificando na escola alguns preconceitos.

Para mim, a escola foi um importante e o principal espaço de construção de conhecimento e de relações pessoais, como espaço de comunicação e socialização de experiências, mesmo fora da sala de aula, já que então nem imaginávamos ser possível a internet e o celular, hoje ferramentas utilizadas incansavelmente e quase que ininterruptamente na comunicação. A escola foi, essencialmente, o espaço que me possibilitou perceber que há outros jeitos de pensar e outras formas de se comportar, além daquelas restritas ao convívio familiar. No entanto, como aluna, aprendi certa dinâmica de convívio social; aprendi que o silêncio valia mais e que alguns eram “mais inteligentes” do que outros.

Iniciei o segundo grau em 1988. Período de minha adolescência, marcada por muitas mudanças físicas, emocionais, escolares. Saí de uma pequena escola, onde conhecia quase todos os alunos e professores, e passei a estudar na maior escola da cidade. A opção foi cursar o segundo grau magistério que então, mesmo tendo a duração de quatro anos, era de grande procura, sendo necessário, portanto, realizar uma prova de seleção para ingresso. A opção pelo magistério foi pela possibilidade de, ao concluir, ser possível fazer concurso público e ser professora estadual. Grande parte dessa ideia se deu por influência de minha mãe, que apenas sonhou em ser professora e que possuía uma referência romântica sobre a normalista.

Vivi o auge da minha adolescência, de 1988 a 1991, desenhando, recortando, fazendo cartazes e outras atribuições do curso Normal e tendo como principal fonte de lazer os programas de televisão. Naquele tempo, minha atenção estava mais voltada para os filmes e programas musicais, mas lembro da divulgação de dois fatos que considero significativos no período: a aprovação da Nova Constituição Brasileira e do assassinato de Chico Mendes, ocorridos no final de 1988. Acontecimentos importantes, carregados de significados, que influenciariam a vida dos brasileiros e que necessitavam naquele momento de divulgação e debate, mas que foram ofuscados pela trama noveleira que instigava o povo a descobrir quem havia assassinado Odete Roitman, personagem da clássica novela *Vale Tudo*, a segunda novela de maior audiência da televisão brasileira exibida pela Rede Globo.

Além desses fatos, naqueles quatro anos, assisti pela televisão notícias sobre a guerra entre Irã e Iraque, a Guerra do Golfo, a queda do muro de Berlim, o massacre na Praça da Paz Celestial, na China, o fim da URSS, sem que compreendesse o sentido histórico e social desses acontecimentos e sem que a escola se propusesse a promover uma compreensão mais crítica sobre isso.

O currículo do curso de magistério da época era predominantemente tecnicista, baseado essencialmente em práticas, técnicas e dinâmicas. A ênfase do curso era nas didáticas específicas, com destaque para a construção de materiais concretos e as técnicas de elaboração de cartazes, em como escrever e apagar o quadro, como preencher um caderno de chamada, como escrever um plano de aula utilizando corretamente os verbos na

elaboração dos objetivos, como fazer e utilizar cartaz de pregas, o flanelógrafo, o álbum de dobraduras, o álbum de versos, parlendas e de textos para ser usado em datas comemorativas, enfim, o curso fundamentou-se exclusivamente em uma didática instrumental, conforme explica Vera Candau (1993).

Tive poucos autores de referência, entre eles lembro de Claudino Pilleti, na didática, devido à lista de verbos que tinha que decorar para elaborar os objetivos de ensino. Piaget era o a autor de referência, sem que, no entanto, lêssemos suas obras. Valíamo-nos de autores que estudavam Piaget.

A metodologia usada nas aulas já era muito conhecida: muita atenção, memorização, silêncio, provas, notas, etc. O diferencial agora eram os trabalhos realizados em grupo e a aplicação para as colegas das aulas planejadas para as crianças.

Chegado o momento do estágio supervisionado, busquei uma turma de 4ª série para realizar o exercício da docência. Sentindo-me instrumentalizada por todas as técnicas e dinâmicas que aprendi ao longo do curso, ao assumir a docência da turma tive uma grande surpresa: as crianças falavam, tinham opiniões e diferentes pontos de vista! Eram muito diferentes das crianças que éramos quando eu estava na 4ª série e muito diferente das colegas do magistério, para as quais "aplicávamos" as atividades planejadas para as séries iniciais. Inicialmente tive a forte inclinação de fazer com as crianças o que as professoras haviam feito comigo na escolarização: escrever muito no quadro e ameaçar apagar para que escrevessem e ficassem em silêncio, carimbar desenhos nos cadernos, fazer lindos cartazes com babados, porque achava que os meus decorariam melhor a sala de aula. Aos poucos, fui percebendo e construindo uma prática pedagógica que revelava a ideia de que a criança constrói o conhecimento a partir de uma referência concreta, conforme as indicações piagetianas abordadas no magistério. Essa experiência foi fundamental para compreender, mais tarde, o que Paulo Freire expressava, ao dizer que o professor aprende a ser professor na relação com seus alunos. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (1996, p. 23). Nessa primeira experiência, percebi situações de exclusão, de opressão, de agressão na sala de aula, mas a única reação que imaginava ser possível, e necessária, era a coibição do fato.

Naquela época a tecnologia se expandia rapidamente, embora ainda estivéssemos privados da TV a cabo, da internet e do celular. Não tínhamos ainda na escola, acesso ao computador, então eu datilografava os trabalhos escolares na máquina de escrever que havia sido da minha mãe, e com a qual eu tinha uma certa habilidade, devido ao curso de datilografia que fora incentivada a fazer. Ao concluir o magistério e optar pela Pedagogia, ganhei de minha mãe uma nova ferramenta, necessária ao ofício da docência: um mimeógrafo.

Em 1992, ingressei no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). A opção se deu, por entender que precisava qualificar minha formação para ingressar no magistério público estadual, pois o estágio havia me mostrado que muito ainda havia por apreender, especialmente no campo da educação infantil, que se anunciava como importante campo de pesquisa naquele momento, e também por eu ter me entusiasmado com um grupo de estagiárias da pedagogia que, ao realizarem estágio na minha turma de magistério, abordaram os fundamentos da educação para compreender uma problemática social evidenciada no contexto da escola.

Entre 1992 e 1996, período que frequentei o curso de Pedagogia, temas como *impeachment*, movimento dos cara pintadas, o massacre do Carandiru, as chacinas da Candelária, da favela de Vigário Geral, dos Ianomâmis, o massacre de El Dorado dos Carajás, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e reforma agrária, foram acontecimentos que ecoavam pelos corredores da universidade e ganhavam pauta em algumas disciplinas. Foi na universidade que percebi a dimensão social da educação e quando comecei a desmascarar alguns preconceitos. Entendi o que representou a ditadura militar, embora em algumas disciplinas, como Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), ainda se reforçasse, sutilmente, a defesa daquele regime.

O ingresso na universidade me proporcionou acesso a novos conhecimentos e a uma nova visão de mundo, o que marca significativamente minha formação, que começa a ser menos instrumental. Deparei-me com outros autores como Miguel Arroyo, e a discussão da escola carente, Candau e Libâneo, e a discussão acerca da didática, Saviani, e as teorias da educação, Pistrak, Vygotsky, Luria e Leontiev, e a pedagogia soviética, Piaget, e os estágios do desenvolvimento, Marx e Durkhein, e a sociologia da educação, entre outros

teóricos, dos quais destaco, especialmente, as obras de Paulo Freire, que me provocaram a pensar sobre a educação bancária, que havia recebido em quase todo o meu percurso escolar, além das situações de opressão que por vezes experimentei, e em outras das quais fui promotora. Nas disciplinas metodológicas, lia-se Emília Ferrero, Magda Soares, Ana Teberoski, Tereza Nidelcoff, Luis Carlos Cagliari, Mari Kato, Telma Weisz. Foi nessas disciplinas que percebi que o mimeografo que havia ganho, com muito entusiasmo, não teria muito uso em minha vida profissional. Deparei-me também com uma nova tecnologia, o computador, no qual eu mal tocava devido ao receio de estragar a máquina, o único contato que eu tinha com o computador era na universidade.

As aulas de filosofia, logo de início, inquietaram-me muito, pois acreditava que nas aulas de filosofia do curso de magistério já tivesse aprendido o essencial e, no entanto, tudo o que se discutia na disciplina, para mim era inédito. Talvez, motivado pela minha surpresa, o professor Elli Benincá me convidou para participar de grupos de pesquisa, e assim se deu meu ingresso na iniciação científica e nos trabalhos de educação popular. Fui bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) de 1993 até 1996. Aprendi a pesquisar e o quão importante é a pesquisa. Devido à possibilidade de realizar estágio supervisionado no campo do assessoramento pedagógico, algumas colegas e eu assessoramos a elaboração do projeto político-pedagógico de uma instituição assistencialista, tarefa que me parecera simples de início, mas que me levou aos bairros mais pobres da cidade, nos quais a instituição atendia crianças em situação de vulnerabilidade social.

O estágio acabou e eu continuei com o grupo por mais dois anos, promovendo encontros, memórias, leitura das memórias, levantamentos de indicativos, estudos, e assim, meu segundo estágio se desenvolveu na mesma instituição, com as crianças que estudavam nas escolas de periferia. A aproximação com a escola de periferia e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionou-me o convívio com uma realidade marcada pela opressão, preconceito e discriminação, presentes até mesmo dentro da escola.

No período de 1995 e 1996, inseriu-se na faculdade, como um todo, a discussão de temas, como currículo organizado por ciclos, autonomia escolar na elaboração do projeto político-pedagógico, cidadania e autonomia. Percebia os professores muito envolvidos e

atentos às mudanças nas políticas de educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996, e mesmo a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995-1996), eram assuntos frequentes nas aulas e, se não foram por mim compreendidos na conjuntura do contexto educacional, levou-me a pensar na importância das políticas públicas de educação e o quanto é importante a atuação crítica de professores e intelectuais da educação na formação dos sujeitos.

Causava-me surpresa que alguns professores questionassem a mídia, em especial a televisão, e não conseguia entender como conseguiam enxergar para além daquilo que era mostrado na TV, e como eu conseguiria fazer esse exercício se, em grande parte, minha opinião era formada pela televisão. "Como desocultar verdades, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua "sintaxe" [...]" (FREIRE, 1996, p. 139) A possibilidade da TV ocultar, reinventar, transfigurar os fatos e com isso manipular nossa opinião produziu em mim uma grande sensação de insegurança e incerteza perante o olhar que passei a ter sobre a realidade. E logo a televisão, que me aproximava do mundo distante, foi substituída, com a chegada da internet.

Realizei toda minha escolarização, inclusive a superior, sob as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 5.692/1971 e concluía no exato momento em que a legislação passava a ser outra, após um longo embate. E assim, ao estar concluindo a graduação, sentia-me ainda mais sem qualificação suficiente para assumir a docência no ensino fundamental.

As angústias da profissão me fizeram, de imediato, procurar a especialização e, devido experiência da iniciação científica e o envolvimento com as escolas de periferia, fui assumindo, gradativamente, algumas disciplinas de didática no curso de Pedagogia. Iniciei a experiência na docência superior aos 22 anos e, muitas vezes, ao iniciar as aulas do semestre, os alunos se retiravam da sala, pensando que era um trote de início de semestre, já que, segundo eles, eu me parecia mais como uma colega deles do que como professora. Isso me rendeu inicialmente muita dificuldade, até que levassem a sério a mim e aos autores que recomendava.

Especializei-me em Orientação Educacional, por entender que nas escolas, um dos problemas que enfrentaria seria referente às relações pessoais, especialmente devido à diversidade cultural tão pouco reconhecida e tratada na escola. Resolvi fazer orientação escolar e como trabalho final de curso estudar a elaboração do projeto político-pedagógico participativo por entender que essa seria uma possibilidade significativa, capaz transformar o currículo da escola, não pelo documento elaborado, mas pelo que se constituiria no processo de elaboração.

Dado o meu percurso, o mestrado era inevitável. Busquei o mestrado em Educação, pensando em estudar o currículo da didática na universidade, mas do encontro com meu orientador, professor Oswaldo Alonso Rays, despertou-me a curiosidade e interesse por estudar os educadores soviéticos, dos quais pouco, ou quase nada, havia lido até então. Debrucei-me então sobre obras de Lênin, Nadja Krupskaia, Moisey Pistrak, Lunacharski, entre outros autores, e conheci uma parte da história que desconhecia.

O início do novo século me parecia assustador. Não pela possibilidade do fim do mundo, mas pelas rápidas e inúmeras mudanças que eu custava assimilar: clonagem, descoberta do sequenciamento do genoma humano, as possibilidades apresentadas pela internet, robótica, etc, que demonstravam a capacidade da condição humana de produzir conhecimentos ao mesmo tempo que produziam o terror, que passou a ter a data de 11 de setembro de 2001.

Devido ao meu interesse e à inserção em espaços de educação popular, em 2001, foi-me encaminhada a coordenação de um curso de formação de professores indígenas, cuja proposta de elaboração havia chegado à Faculdade de Educação da UPF. Para mim, que só tinha como referência os indígenas do livro didático, tal experiência mostrou-se imensamente significativa e exigente. Foram cinco anos de muito trabalho, muita leitura, muitas reuniões entre diversos e diferentes grupos, muitas viagens, muitos conflitos, assim como também de muitas descobertas e muitas aprendizagens. Enfim, um tempo de "muitezas"! Essa experiência, em especial, apresentou-me as contradições do sistema de ensino e a necessidade das instituições de ensino superior incluir esses diferentes processos de formação nas discussões realizadas em cada disciplina, especialmente nos cursos de formação de professores.

Nessa experiência, pude constatar com muita ênfase o que, de forma menos intensa, já havia percebido nas escolas da periferia. A distinção preconceituosa entre o "eu" e o "outro". O eu entendido como os iguais e os outros, os diferentes de nós. No trabalho com os indígenas, senti-me sobre uma linha abissal, como assevera Boaventura de Souza Santos, utilizando-se da idéia de:

> [...] linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (2007, p. 01).

Identifiquei-me com tais palavras, porque naquele momento, especialmente no início, não tinha qualquer referência sobre a cultura indígena. Ao estar junto deles, eles falavam em kaingang, e eu não os entendia, eles denunciavam o genocídio do seu povo pelo "homem branco", e eu me sentia responsável. Não me sentia pertencente ou incluída naquele grupo ou naquele espaço. Ao retornar para a universidade, não percebia o reconhecimento do trabalho que realizava com eles. Para muitos, o curso passava despercebido, e eles inexistentes dentro da universidade. Eu não me sentia mais nem de um lado e nem do outro da "linha".

Essa tensão perdurou muito tempo e o acolhimento que recebi do povo indígena Kaingang ensinou-me sobre pluriculturalidade e outros conceitos, dos quais tomei consciência tempos depois, como, a relação da cultura com o currículo. Ter ouvido um velho índio perguntar por que os professores fecham as crianças na escola para ensinar o mundo que existe fora dela, provocou-me a ressignificar minha docência e a compreensão que tinha acerca do processo metodológico construído nos anos de estudo na faculdade. Ter compartilhado algumas situações de discriminação aos indígenas, que, entre tantas opressões, conviviam com os cartazes expostos nos bares próximos à comunidade, informando que era proibido vender bebidas alcoólicas para índios, fez-me repensar minha conduta pessoal e o modo como eu via e entendia o mundo.

O curso encerrou-se em 2006 e naquele mesmo ano fui convidada a participar da organização do Colóquio Nacional de Direitos Humanos, em Passo Fundo, organizado pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), Comissão de direitos Humanos de Passo

Fundo (CDHPF), e UPF, cujo tema era Educação e direitos humanos. Sem compreender qual a relação entre esses dois temas: educação e direitos humanos, fui representar a instituição. Ao me inteirar do debate sobre o tema direitos humanos, fiquei profundamente surpresa e angustiada. Surpresa e satisfeita, por perceber que aquela escolarização que vivenciei, que fora conservadora e, em muitos momentos, violadora dos direitos humanos, pode e deve se constituir diferente, mais humanizada e inclusiva e, para tanto, há um significativo respaldo legal, teórico e metodológico. Senti-me também angustiada pelo fato de nunca antes ter ouvido tal referência, mesmo estando tanto tempo envolvida com educação e formação de professores na universidade. O engajamento nessa temática de autoras como Aida Monteiro e Vera Candau, que já me eram conhecidas da Pedagogia, deu-me mais certeza e segurança de que este era um tema que deveríamos ter presente nas discussões acerca da docência e currículo escolar. Dada a importância disso, indaguei-me o porquê de as instituições formadoras não estarem inserindo este tema nos currículos dos cursos de formação de professores, em especial, nos cursos de pedagogia.

A partir de então, passei a integrar um pequeno grupo com o propósito de desenvolver um estudo mais específico sobre o tema. A constituição desse grupo foi fundamental em minha formação profissional e pessoal. Se antes já havia desenvolvido o meu senso de desconfiança em relação à mídia e, em especial à televisão, com as leituras sobre este tema, ler o mundo, ler a mídia e ler minha própria atuação na vida passou a ser doloroso, pois passei a identificar com mais clareza as situações de violação que, às vezes, são nebulosas aos olhares de muitos e muito nítidas para os olhos de poucos, já que nos encontramos anestesiados por um determinado discurso ideológico que, segundo Freire, se manifesta em discursos como:

> O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz. Em defesa de sua honra, o marido matou a sua mulher.; Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?; Essa gente é sempre assim: damo-lhes os pés e logo querem as mãos; Nós sabemos o que o povo quer e do que o povo precisa. Perguntar-lhe seria perda de tempo.; O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação; Maria é negra, mas é bondosa e competente; Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso; você sabe com quem está falando?; Que vergonha homem casar com homem, mulher se casar com mulher; [...] O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto (1996, p. 133).

Foi por intermédio desse grupo: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (GEP-EDH) que me fortaleci e me encorajei na realização do doutoramento nesse tema, embora muitos ainda me questionem por que não pesquiso sobre a avaliação escolar ou sobre o processo de alfabetização, que são temas tão polêmicos e complexos no processo de escolarização e específicos da área da pedagogia.

A elaboração desse memorial permite expor que no meu processo de formação, fui aprendendo a ver o mundo sob a influência da escola, da família e da mídia, essa última, instrumento de subalternização, tendenciosa, instrumento de dominação, veículo de uma ideologia elitizada. Essas reminiscências fizeram-me pensar que, poderia, a escola, ter promovido em mim a dúvida frente àquilo que a mídia mostrava do mundo, se os professores pudessem estar convencidos do que diz Paulo Freire: 'Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la. [...] não é possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica" (1996, p.139). Em relação aos direitos humanos não é diferente, os canais de informação midiáticos de maior audiência, muitas vezes, são os que mais deturpam a ideia dos direitos humanos. E assim vamos nos constituindo, acreditando que direitos é para os bons, e esses têm casa, cor, emprego e pagam os impostos.

De outra forma, também me fez perceber que a escola naquele período talvez estivesse tão fortemente influenciada pela cultura elitizada, que marca sua origem e desenvolvimento, quanto pelo contexto político, que era decisivo na definição do que e como era possível ser ensinado na escola.

Segundo Bagno,

> [...] na época da ditadura militar, de autoritarismo e repressão. O medo dava as cartas em todas as áreas da sociedade – e a escola não tinha como escapar. O órgão responsável pela educação cobrava da escola, a escola cobrava do professor e este era obrigado a cobrar dos alunos...que não iam protestar. Direitos humanos, cidadania e liberdade de expressão eram palavras proibidas na época (2000, p. 21).

Foi dentro desse contexto descrito por Bagno que frequentei a escola da educação básica, portanto, naquele período de minha escolarização, assim como também no ensino

superior, minha formação escolar e acadêmica foi desprovida de qualquer abordagem acerca dos direitos humanos, fato que, provavelmente, deve-se, além das configurações políticas do período da ditadura militar, à falta de informação e formação docente sobre a temática, à pouca ou nenhuma publicação sobre o tema endereçado aos professores e, mesmo que a abertura política tenha ocorrido em 1984, o processo de democratização prolongou-se até o final da década de 1990. Ter-me construído professora nesse contexto escolar e acadêmico, sem que tivesse ouvido sobre direitos humanos em nenhum outro espaço de formação, contribuiu para que a minha prática de docência também fosse desprovida desse tema.

Meu encontro com os direitos humanos, em especial com a educação em direitos humanos, ocorreu tardiamente, uma década após ter concluído a graduação de pedagogia e ter me licenciado pedagoga que, segundo Libâneo, habilitar-me-ia a atuar "em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica" (2001, p. 117). Dada a interferência desse profissional na organização e nos processos de construção do conhecimento e dos comportamentos visando à formação humana, entendemos ter sido necessário e indispensável o estudo acerca da educação em direitos humanos, assim como entendemos sua importância na formação de todos os profissionais que trabalham na escola e no processo de escolarização, pois, além de promotores do conhecimento, as pessoas serão formadoras de opinião, de valores, de comportamento, enfim, de cultura.

Conforme manifesta Walter Frantz:

> A escolarização é um processo histórico e tem seu tempo e lugar concretos, de acordo com necessidades e interesses. Sabemos que as sociedades tomam formas, estruturas e expressões, movidas e condicionadas pelas forças das necessidades e interesses e, assim nesse jogo de forças constroem relações sociais, afirmam valores e comportamentos. A escola como instituição da sociedade não foge disso (2014, p.02).[7]

Portanto é compreensível que nas décadas de 1970 e 1980, eu tivesse uma escolarização centrada na técnica e no conteúdo. Ao percorrer minhas memórias, percebo

[7] FRANTZ, W. Parecer da qualificação da tese, em 8 de agosto de 2014, p. 2.

que a formação que as professoras tiveram na época foi mais desprovida desse debate do que a minha, considerando as questões políticas que formatavam a formação docente nos anos de 1970, 1980 a até final dos anos de 1990, pois embora já tivesse ocorrido a abertura política, vivíamos o processo de democratização do país. Mas, e hoje? Há 30 anos da abertura política, com uma considerável produção de materiais e veiculação de informações sobre a temática dos direitos humanos e sua inclusão nas políticas públicas de educação,[8] como os professores, responsáveis pela prática pedagógica da sala de aula, pensam a inserção desse tema no ensino fundamental, especialmente, nos anos iniciais? Que aspectos impossibilitam a constituição de um currículo que promova uma educação em direitos humanos?

Atualmente o tema direitos humanos está sendo inserido, gradativamente, nas instituições de educação. As políticas públicas de ensino já reconheceram e incluíram ações de promoção e defesa dos direitos humanos, o que podemos constatar com a inserção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diante disso, é nosso interesse perceber como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, pensam a inserção desse tema no ensino fundamental? Que aspectos impossibilitam ou promovem a constituição de um currículo em direitos humanos? Que concepções de direitos humanos têm os professores? Enfim, esse é um pouco do percurso que meus pés pisaram e que me influenciou a pensar que um mundo e uma escola melhores são possíveis.

2. Como se desenvolveu a pesquisa: um retorno à caminhada inicial.

Muitas transformações sociais e políticas ocorridas nas três últimas décadas no Brasil foram impulsionadas pela busca de caminhos para a promoção da democracia, pelo reconhecimento da diversidade cultural e da igualdade de direitos e, consequentemente, pela necessidade de desenvolver uma cultura em defesa e promoção dos direitos humanos.

[8] Com a homologação e divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Parecer nº 7/2010 e Resolução nº 4/2010), incorporando como requisitos para a qualidade social da escola o resgate e o respeito aos direitos humanos e, especificamente, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer nº 8/2012 e Resolução nº 1/2012).

O debate acerca dos direitos humanos não é assunto novo. No entanto, a inserção dessa discussão nas instituições de educação é muito recente e, na maioria das vezes, muito limitada. No Brasil, a discussão sobre a educação em direitos humanos ganha força com o fim do regime ditatorial, por intermédio de movimentos sociais, no intuito de educar para "o nunca mais". A partir de então, inicia-se uma tímida produção acerca do tema, que se ampliou nas últimas décadas, e mais recentemente, tornou-se assunto de debate nas instituições de ensino devido à aprovação das Diretrizes de Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação.

Envolvida por um olhar mais atento, é possível perceber que a escola, apresenta muitas situações que, contrariando seu papel de promover os direitos humanos, põe-se ela mesma como violadora, influenciando dessa forma o modo de ser e pensar dos sujeitos que nela – e com ela - convivem. Considerando que a escola é um espaço público e obrigatório, ou seja, cujo acesso e permanência é um direito, mas também é um dever, entendemos como necessário e urgente o desenvolvimento de estudos que provoquem a escola a pensar-se e a perceber-se na sua atuação, identificando suas violações e omissões, bem como suas realizações e avanços no que diz respeito aos direitos humanos. E nosso trabalho de investigação quer contribuir com esse propósito.

Embora a abertura política no Brasil tenha sido anunciada em meados da década de 1980, mas especificamente anunciada pelas Diretas Já! para as eleições presidenciais, no campo da educação, as transformações ocorreram vagarosamente, mobilizadas por grupos de militância social ou por educadores comprometidos com um projeto social de educação popular. Mesmo que há tempos o país manifestasse, por meio dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, o anseio por uma educação visando ao desenvolvimento da sociedade que se quer democrática, é somente em 1996, pouco mais de uma década após o fim da ditadura, que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que aponta para certa autonomia da escola, e que com o passar do tempo vai incorporando as solicitações das demandas apresentadas pela sociedade civil organizada e aperfeiçoando a educação nacional.

É por esse movimento que vão sendo elaboradas e divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos, aprovadas somente em 2012, vinte e oito anos após o fim da ditadura militar, e que apresentam a importância e a necessidade da inclusão do tema educação em direitos humanos no currículo escolar. Desse modo, senti-me provocada em perceber como a escola tem recebido essas mudanças e se organizado para incorporá-las no seu funcionamento.

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em seu art. 5º da Resolução nº1/2012,[9] destaca 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 [...]" consta ainda no § 1º desse artigo que "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" (BRASIL, 2012). Tal proposição, colocada na educação, exige das instâncias educadoras, especialmente da escola, a construção de um projeto pedagógico e de um currículo escolar voltado à promoção e defesa de uma cultura de direitos humanos como forma de constituir um estado democrático. Essa tarefa corporifica-se na escola por meio de ações pensadas na coletividade dos sujeitos que constituem a especificidade da escola, ou seja, na prática de pensar-se a si própria.

De acordo com Alarcão:

> A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (2001, p. 15).

[9] Resolução nº 1, de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Nesse sentido, a tese quer contribuir enquanto "pensamento do outro", que se constitui no diálogo com o professor acerca das inquietudes e certezas que promovem ou que impedem a construção de um currículo voltado para a educação em direitos humanos. Considerando a falta de informação e as manifestações preconceituosas em relação aos direitos humanos apresentadas pela mídia em geral, entendemos que esse diálogo seja permeado de dificuldades, inclusive para iniciá-lo.

A introdução do tema dos direitos humanos na educação escolar exige o enfrentamento dessas dificuldades, que são apontadas e analisadas, de modo mais específico, no decorrer de nossa pesquisa ao buscar compreender: Quais são as concepções que professores manifestam sobre direitos humanos? Que dificuldades eles revelam ao serem desafiados a desenvolver a tarefa educativa conjugada com a educação em direitos humanos? Que sugestões e alternativas eles indicam para que a escola se torne um espaço de conhecimento e de vivência dos direitos humanos?

Embora muito já se tenha dito acerca desse tema, as lacunas que percebemos acerca dos estudos referentes à temática é como essa discussão se insere no currículo escolar em meio à tensão produzida pela exigência e defesa de um ensino que propicie "a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)" (SAVIANI, 1984, p. 9). Por outro lado, temos a exigência e a necessidade de promover um currículo escolar humanizador e promotor de uma educação em direitos humanos. Deste modo, como são os professores que, em certa medida, definem o que ensinar e como ensinar na sala de aula, e com isso, interferem significativamente na vida das pessoas, queremos identificar, por meio de suas falas, quais os fatores que promovem e que impedem a construção de um currículo escolar centrado na educação em direitos humanos.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e identificam os aspectos limitadores do desenvolvimento de uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos. Da mesma forma, adotaremos como objetivos específicos: a) perceber qual a concepção de direitos humanos que os professores possuem; b) identificar os aspectos teóricos e metodológicos que limitam ou dificultam o desenvolvimento de um currículo em direitos humanos; c)

identificar como os professores percebem a possibilidade da construção de uma cultura em direitos humanos na escola, de modo específico, nos anos iniciais da educação básica; d) perceber que inquietações e convicções se fazem presentes no debate docente acerca das inovações curriculares propostas na atualidade.

Optamos assim, por utilizar um enfoque teórico e metodológico fundamentado em uma abordagem de pesquisa qualitativa, considerando que "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (MINAYO, 1994, p. 21). Desta forma, nos identificamos com este enfoque já que nosso propósito é explicitar e compreender as experiências de indivíduos relacionadas a histórias ou práticas pessoais e profissionais com o intuito de analisar o conhecimento explícito e implícito nos relatos (FLICK, 2009).

Deste modo, apoiamo-nos em uma pesquisa de natureza aplicada, de objetivo exploratório, que busca "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 2008, p. 41). Adotamos como procedimento, a pesquisa de campo, que se constitui pela investigação bibliográfica e pela coleta de dados com os indivíduos por meio da compilação de dados verbais recolhidos por meio de entrevista, entendendo a adequação de suas características ao propósito da investigação já que "nas entrevistas, não encontramos apenas uma reprodução ou representação do conhecimento existente (que possa ser julgado por sua veracidade), mas uma interação com relação a um tema que faz parte do conhecimento produzido nessa situação" (FLICK, 2009, p. 108).

Assim, procuramos desenvolver a forma "clássica" de entrevista, delineada por "um encontro pessoal, um entrevistado, um conjunto de perguntas em um diálogo mais ou menos aberto. [...] com um desenho flexível, interativo e contínuo, em vez de se estabelecer um plano no início, a ser executado depois" (FLICK, 2009, p. 107). A entrevista, de natureza semi-estruturada, apresentou questões predominantemente abertas, com exceção daquelas que se referiam aos dados de identificação dos entrevistados.

Os dados foram analisados a partir da abordagem da codificação e categorização, conforme tratado nos estudos de Morgado (2012) e Flick (2009). Segundo Flick, a

categorização “é a forma mais destacada quando os dados resultam de entrevistas [...] e as principais atividades são buscar partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações.” O autor afirma ainda que nesse processo de análise “desenvolvem-se categorias para codificar o material a partir dele mesmo” (2009, p. 132). A análise dos dados foi realizada considerando o referencial teórico apresentado nos capítulos que estruturam a tese e trazem, especialmente no que se refere à educação em direitos humanos, os estudos de Maria Victória Benevides, Vera Maria Candau, Maria Nazaré Zenaide Tavares e Aida Monteiro, entre outros, que têm desenvolvido pesquisas nessa área e promovido formação para vários profissionais no Brasil e no exterior.

Para fins daquilo que nos interessa discutir, é imprescindível destacar que a pesquisa foi realizada com professores que atuam no ensino fundamental de escolas da rede pública, nas escolas que fizeram parte do meu percurso formativo mencionado anteriormente. De acordo com Kvale “quando se fazem entrevistas, a amostragem não se refere apenas a encontrar e selecionar pessoas para entrevistar, mas também a encontrar as partes certas do material” (KVALE apud FLICK, 2009, p. 109).O que se quer, dessa forma, é localizar um grupo de profissionais que estejam hoje desempenhando o exercício da docência nos espaços em que desenvolvi minha escolarização (o ensino fundamental e o ensino médio), assim como, em espaços escolares que foram decisivos na minha formação docente, como foi o caso da escola indígena.

Em razão disso, a pesquisa de campo foi realizada em três escolas públicas, vinculadas à Secretaria Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, sob a abrangência da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE). Duas escolas estão localizadas na cidade de Passo Fundo, escolas nas quais desenvolvi o ensino fundamental e médio, e uma escola está localizada no interior de um município próximo, na comunidade indígena que, embora não tenha nela estudado ou atuado como professora, fez parte da minha trajetória docente e exerceu uma forte influência na minha formação profissional e pessoal, provocando-me a repensar minha docência.

As entrevistas, combinadas previamente, foram gravadas e transcritas para fins de identificar no texto as limitações e as propostas apresentadas pelos professores na promoção de um currículo escolar em educação em direitos humanos.

As concepções apresentadas pelos professores foram analisadas em relação ao conceito de direitos humanos e a importância, possibilidade e limites da inserção desse tema no currículo escolar, considerando os contextos, e desse modo, as experiências profissionais diferenciadas. Para ter acesso aos entrevistados, a pesquisadora realizou contatos prévios, fazendo convite aberto para participar da entrevista e informando o propósito, metodologia e benefícios da pesquisa. Apresentou-se também o roteiro da entrevista, que contempla os seguintes tópicos: concepções sobre a educação, escola e currículo, concepções sobre direitos humanos, concepções sobre educação em direitos humanos e a percepção acerca da inclusão do tema direitos humanos no currículo escolar.

Nessa ocasião, destacou-se também que a pesquisa não ofereceria riscos ou desconforto a quem se submetesse à coleta dos dados, tendo em vista que a entrevista seria desenvolvida com conhecimento prévio das questões e o entrevistado estaria livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Da mesma forma, anunciamos que a identidade do entrevistado seria mantida em sigilo, não identificando pessoas e lugares em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo.

A pesquisa foi sistematizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo busca-se apresentar noções básicas de direitos humanos com o objetivo de contextualizar esse tema no âmbito global e específico na sociedade brasileira. Para tanto, apresentou-se, inicialmente, a evolução histórica e as concepções de direitos humanos, os planos e os programas que tratam desse tema e a origem e desenvolvimento do tema direitos humanos no contexto da sociedade brasileira.

No segundo capítulo apresenta-se a contextualização do tema educação e direitos humanos no Brasil. Com esse intuito, pretendeu-se inicialmente, expor a evolução histórica desse tema, destacando-se a concepção de educação e/em e para os direitos humanos e as políticas educacionais de educação em direitos humanos.

O terceiro capítulo trata dos direitos humanos no currículo escolar. Para tanto, apresentou-se inicialmente uma breve contextualização da escola no intuito de identificar a evolução histórica do currículo e suas concepções e teorias, o desenvolvimento histórico e teórico do currículo no contexto brasileiro, apontando a tensão entre a racionalidade tecnológica e a perspectiva humanizadora no discurso oficial.

Por fim, no quarto capítulo, fundamentou-se o processo metodológico e epistemológico do desenvolvimento da pesquisa e foi apresentada a análise e a interpretação dos dados obtidos na categorização das falas dos entrevistados.

CAPÍTULO I

DIREITOS HUMANOS: O LIMIAR DO DIREITO A TER DIREITOS

A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.
Hannah Arendt

Os direitos humanos têm sido um tema cada vez mais em pauta no cenário global, no entanto, seu reconhecimento e realização não têm atingido a todos os cidadãos, e há resistências tanto no plano político, quanto no âmbito jurídico e cultural.

Tal resistência, especialmente no que tange ao plano cultural, deve-se em muito ao desconhecimento do significado e da representação dos direitos humanos, o que, por vezes, mais do que resistência ou indiferença, acaba promovendo um movimento de repúdio aos direitos humanos e a quem busca defendê-los e promovê-los. Isso é possível de ser evidenciado, especialmente, na mídia e nas redes sociais, nas quais são comuns os comentários que indicam a existência de direitos humanos apenas para a defesa de bandidos.

Outra manifestação muito em destaque é a adotada pelas pessoas que assumem uma posição relativa aos direitos humanos, por reconhecê-los apenas de forma restrita. Carbonari afirma que essa compreensão promove a ideia de que os direitos para uns são direitos, para outros são privilégios,[10] ou seja, "quer fazer coincidir direitos com privilégios" (2012, p. 24), e destaca ainda o quanto essa ideia é legitimadora da desigualdade e de sua permanência.

O autor destaca ainda outros entendimentos acerca dos direitos humanos, como os que se fundamentam na ideia da universalidade abstrata[11] e, portanto, acabam por ignorar a diversidade, os que se fundamentam na normatização da lei, e assim "reduzem direitos

[10] Como exemplo desse entendimento, o autor destaca as manifestações contrárias às ações afirmativas.
[11] Ideia da universalidade abstrata aqui expressa refere-se ao fato de que o reconhecimento da universalidade dos direitos humanos vinculados à natureza humana , por seu generalismo, não reconhece as mudanças significativas que ocorrem na sociedade e ainda se manifesta contrária a essas mudanças, como a união civil de pessoas do mesmo sexo (CARBONARI, 2012, p. 21).

humanos àqueles que configuram como ‘fundamentais’ [...] e, os que insistem em ‘direitos’ e direitos, uns mais e outros menos importantes, uns mais e outros menos urgentes.” (2012, p. 25). Enfim, Carbonari, ao explicitar os tantos entendimentos que se apresentam nos debates acerca dos direitos humanos, inspira-nos a tomar a expressão de Santos, de que “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido” (2001, p. 17).

Essas compreensões acerca dos direitos humanos foram se construindo no decorrer dos tempos, nas diversas e diferentes trajetórias dos diferentes grupos sociais, nas quais, uns construíram uma visão limitada e restrita, outros um entendimento pautado na ideia de direitos humanos como sendo “conteúdo substantivo da luta cotidiana para que cada pessoa possa ser o que deseja ser e não como uns ou outros gostariam que fosse” (CARBONARI, 2012, p. 24). A trajetória histórica que promoveu essa concepção dos direitos humanos se constituiu marcada por relações de opressão, exploração, corrupção entre tantas outras violações, que provocaram indignação e movimentos de luta em defesa da dignidade humana. Pode-se dizer que esse caminho foi trilhado por homens e mulheres que tiveram a coragem de defender os seus direitos e os direitos dos outros.

Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e pela Modernidade, encontramos iniciativas de lutas em prol dos direitos humanos. A luta pela igualdade de direitos, a luta contra o trabalho servil, a luta contra os governos despóticos, a luta contra a discriminação religiosa, a luta contra a discriminação dos estrangeiros, a luta pela democracia e pelo direito à liberdade, são algumas manifestações que deram origem ao que hoje constituem os direitos humanos.

Nos tempos contemporâneos, é possível identificarmos outras iniciativas que vão dar sustentação para o reconhecimento internacional dos direitos humanos: a luta contra os domínios do imperialismo, a luta contra a barbárie nazista e de outros regimes autoritários, a luta pelos direitos das mulheres, a luta contra a discriminação racial, a luta pelos direitos das crianças e dos idosos, entre muitas outras.

Considerando o exposto, buscamos neste capítulo evidenciar nossa concepção sobre direitos humanos a partir de um ideário teórico nacional e estrangeiro, justificando a importância do conhecimento e da compreensão do significado dos direitos humanos na

qualificação da vida e na promoção de uma cultura de valorização e defesa dos direitos humanos.

Em um segundo momento, pretendemos contextualizar o surgimento dos direitos humanos, pontuando aspectos históricos que serviram como referência na constituição do que hoje se entende e se tem como direitos humanos acordado em nosso país e internacionalmente. Não é nossa intenção desenvolver um estudo aprofundado da legislação, localizando com exatidão as leis que foram configurando o contexto histórico dos direitos humanos ou apresentar uma leitura desse tema a partir do enfoque das diferentes áreas do conhecimento que atualmente estudam os direitos humanos, produzindo aportes teóricos específicos. O que pretendemos é tão somente localizar aspectos históricos que foram fundamentais na definição e no reconhecimento dos direitos humanos, demonstrando sua trajetória, construída em um longo percurso de muitas lutas, conflitos e tensões que interromperam a vida de muitos que foram protagonistas desse movimento, embora desconhecidos pela história.

Por fim, contextualizamos o processo de desenvolvimento dos direitos humanos no Brasil, destacando os momentos que se configuraram fundamentais na formação da legislação brasileira e nas ações em defesa e promoção dos direitos humanos que se constituíram no Brasil até a atualidade.

1.1. Direitos humanos e cidadania: alguns conceitos iniciais

Ao abordarmos a temática dos direitos humanos, nos fundamentamos numa perspectiva histórico-crítica, que reconhece nos direitos humanos uma:

> [...] construção histórica marcada pelas contradições e condições da realidade social. [...] Entende que o núcleo conceitual dos direitos humanos radica na busca de realização de condições para que a dignidade humana seja efetiva na vida de cada pessoa, ao tempo em que é reconhecida como valor universal. [...] reconhece que a raiz de todas as lutas e de uma concepção contemporânea de direitos

> humanos [...] está nas lutas emancipatórias e libertárias do povo (CARBONARI, 2008, p. 36-37).

Tal abordagem têm se sustentado, entre outras fontes, nos estudos de Herrera Flores, que define Direitos Humanos como algo mais do que normas que reconhecem e garantem a preservação da dignidade humana. Segundo ele, direitos humanos é o "conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan – desde el 'reconocimiento', la 'transferencia de poder' y la 'mediación jurídica'– espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana" (2010, p. 98).

De modo mais específico, Benevides, também ressalta a importância do reconhecimento da dignidade humana ao definir direitos humanos. Segundo a autora:

> [...] os direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. (2007, p. 337).

Outro autor a quem recorremos para a definição de direitos humanos é Bobbio, que destaca a historicidade dos direitos humanos. Nesse sentido, diz ele:

> [...] do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (1992, p. 5).

Nessa perspectiva é possível perceber que os direitos humanos foram se construindo como um processo dinâmico, em determinadas circunstâncias históricas e por diversas e diferentes movimentos, demarcando assim o que se tornou conhecido como gerações ou dimensões dos direitos humanos.

Essa distinção dos direitos humanos aponta para três (ou cinco) dimensões ou gerações de direitos. A primeira dimensão surge no século XVIII e refere-se às liberdades individuais ou direitos civis e políticos, "também chamadas de liberdades negativas dos cidadãos, aquilo que não pode ser negado" (PIRES, 2011, p. 51). A segunda dimensão refere-se aos direitos sociais, econômicos e culturais. Surgem dos movimentos e das lutas dos trabalhadores no século XIX, no contexto da Revolução Industrial,"ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência, [...] educação, saúde, habitação, lazer, acesso à cultura" (BENEVIDES, 2007, p. 338). A terceira dimensão corresponde aos direitos coletivos, que, segundo Pires (2011) e Benevides (2007), destinam-se à proteção de grupos, à defesa do meio ambiente, da paz, do desenvolvimento e da autodeterminação dos povos, da partilha dos patrimônios científico, cultural e tecnológico. Essa dimensão de direitos surge "a partir da urbanização das sociedades humanas no contexto maior do capitalismo industrial e financeiro e nascem das necessidades da sociedade de massa" (PIRES, 2011, p.52). Alguns teóricos, entre os quais destaca-se Bobbio (1992) e Bonavides (2006), entendem haver uma quarta dimensão dos direitos humanos. Bobbio relaciona essa dimensão "à biotecnologia e à engenharia genética, para proteger seres humanos em experimentos de pesquisa" (PIRES, 2011, p. 53), enquanto Bonavides entende uma quarta dimensão, voltada ao direito a democracia, informação e pluralidade, o que demonstra não haver consenso entre os autores. Bonavides indica ainda uma quinta dimensão a qual refere ao direito à paz.

Contudo, é importante destacar a indivisibilidade dos direitos humanos, o que significa a superação das leituras geracionais ou dimensionais, já que todos os direitos constituem um todo indivisível. Além dessa característica importante, destaca-se a universalidade, interdependência e irreversibilidade dos direitos humanos, que definem o reconhecimento da dignidade de cada pessoa e ressalta que a realização de um direito

implica na realização dos demais, em um processo progressivo e que, quando proclamados, não podem ser revogados.

Ao nos inserirmos no debate acerca da conceituação dos direitos humanos, não é raro nos deparamos com a referência aos direitos fundamentais e até mesmo com algumas discussões que revelam o entendimento da supremacia dos direitos fundamentais sobre os direitos humanos.

Assim, buscamos nos estudos de Canotilho, fazer a distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos, destacando que os direitos humanos são aqueles direitos "válidos para qualquer pessoa, em qualquer lugar, para todos os povos, assumindo conotações diversas em momentos históricos determinados". Enquanto que os direitos fundamentais "são os direitos humanos jurídico-institucionalmente garantidos e limitados territorialmente" (CANOTILHO, 1998, p.359).

Essa definição utilizada por Canotilho acerca dos direitos humanos é decorrente de uma dimensão histórico-universalista e têm sido alvo de críticas, quando entendida no seu universalismo abstrato, que ignora a diversidade. Nesse sentido, recorremos aos estudos de Bittar que, fundamentado em Habermas, afirma que:

> A universalidade dos direitos humanos é o que garante a conformação adequada dos mesmos para o acolhimento da diversidade, não significando, por isso, uma categoria capaz de significar a mera representação de estado de poder local. A concepção habermasiana, quando se fia da universalidade dos direitos humanos, o faz na base de uma perspectiva universalista não abstrata, e sim, calcada no pluralismo cultural e na crença na interação dialógica capaz de permitir aos cidadãos mobilizados o entendimento de formas de integração e mecanismos de solução de litígios que consintam o convívio social (2011, p. 890).

Diante tal distinção, Benevides (2007), Melo (2010) e Carbonari (2012) destacam a importância de os direitos humanos serem normatizados, assegurados nas constituições, de modo que os direitos humanos tornem-se direitos fundamentais, embora, alerte-se para o fato de que tal normatização pode significar o estreitamento dos direitos humanos.

Outra distinção importante a que se faz menção é referente à cidadania e aos direitos humanos, que, embora mantenham uma relação muito estreita, não compartilham o mesmo

significado. Benevides, ao explicitar os direitos humanos e os direitos do cidadão, entende que:

> Os direitos do cidadão não são naturais, são direitos criados e devem necessariamente estar especificados num determinado ordenamento jurídico. Já os direitos humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado em direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo [...] (2013, p. 5).

Desse modo, a autora aponta para a ideia de que direitos humanos assume um sentido mais amplo, enquanto que cidadania refere-se a um conceito mais restrito, voltado à especificidade de cada lugar, como é possível identificar, por exemplo, na diferença da formação e conduta de um cidadão brasileiro e de um cidadão alemão, cada qual sob determinado ordenamento jurídico. Assim, Benevides destaca com mais especificidade que:

> [...] cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um estado, no qual a constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como idade, estado civil, condição de sanidade física e mental, [...] os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política (2013, p. 4).

1.2. O delinear dos Direitos Humanos: um pouco da trajetória histórica

Caminhos não há,
mas os pés na grama os inventarão
Ferreira Gullar, 2004.

Ferreira Gullar nos inspira a contextualizarmos a origem e desenvolvimento dos direitos humanos quando, na sua poesia, acena para a ideia de que somos nós que trilhamos nosso caminho. Não queremos dizer com isso que o contexto que oprime foi trilhado pelo oprimido, mas sim, que o caminho para a superação da opressão só pode ser construído pelo oprimido, na relação com seus pares, em um processo de conscientização. É nessa caminhada marcada por conflitos e opressões que surge a necessidade de superação, e é na busca pela superação da opressão que nascem os direitos humanos. Nesse sentido, importa destacarmos alguns momentos que constituíram essa caminhada, apontando os aspectos significativos na definição e aquisição de uma cultura de direitos humanos.

O primeiro registro encontrado na história, que revela uma manifestação de reconhecimento dos direitos humanos, é o Cilindro de Ciro[12] datado de 539 a.C. Esse objeto constitui de um cilindro de barro, em que estão registrados os decretos do rei Ciro, libertando os escravos, estabelecendo o direito de escolha da própria religião e proclamando a igualdade racial. Com o tempo, a ideia espalhou-se por outras civilizações até chegar a Roma, onde surgiu o conceito de "lei natural".

Outro registro importante, datado do século XIII, refere-se à Carta Magna assinada em 1215 pelo rei João, da Inglaterra, sob pressão do povo frente às tantas violações de leis cometidas pela Coroa. Nessa carta o Rei enumera os direitos a serem concedidos aos súditos: "o direito da igreja de estar livre da interferência do governo, o direito de todos os cidadãos livres possuírem e herdarem propriedade e serem protegidos de impostos excessivos, direito das viúvas possuírem propriedades a decidir não voltar a casar-se, estabelece os princípios da igualdade perante a lei e proíbem o suborno e a má conduta oficial".[13]

No século XVII, as violações cometidas pela Coroa contra a população inglesa promovem a revolta do povo e a hostilidade do parlamento inglês, que toma como medida a elaboração de uma carta, em 1622, conhecida como Petição de Direito, na qual reafirmava alguns princípios, tais como: "[...] nenhum tributo pode ser imposto sem o consentimento do Parlamento; nenhum súdito pode ser encarcerado sem motivo demonstrado; nenhum soldado pode ser aquartelado nas casas dos cidadãos; a lei marcial não pode ser usada em tempo de paz".[14]

O século XVIII foi um período importante para a reafirmação dos direitos humanos, pois é quando surgem movimentos e acordos que contribuíram fundamentalmente na defesa e promoção dos direitos. Destacam-se, neste sentido, os movimentos ocorridos nos Estados Unidos, que resultaram na elaboração da constituição dos Estados Unidos, em 1787, e a Declaração dos Direitos dos Estados Unidos, em 1791. Na Constituição dos Estados

[12] O Cilindro de Ciro foi descoberto pelo arqueólogo britânico Hormuzd Rassam, em 1879, nas ruínas do Templo de Marduk, na Babilônia. Atualmente o Cilindro de Ciro encontra-se exposto no Museu Britânico, em Londres.
[13] Disponível em: www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights. Acesso em: 20 jun. 2014.
[14] Disponível em: www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights. Acesso em: 20 jun. 2014.

Unidos são enfatizados os "direitos individuais e o direito a revolução" bem como ressalta a proteção às liberdades fundamentais dos cidadãos dos Estados Unidos". A Declaração dos Direitos dos Estados Unidos acena para a proteção da liberdade "de expressão, de religião, o direito de guardar e usar armas, a liberdade de assembleias e a liberdade de petição. Proíbe que o congresso faça qualquer lei em relação ao estabelecimento de religião e proíbe o governo federal de privar qualquer pessoa da vida, da liberdade ou da propriedade sem os devidos processos da lei".[15]

A França, nessa época, também foi palco de importantes conquistas para os direitos humanos. Foi o país a declarar um dos documentos referenciais aos acordos futuros que seriam estabelecidos sobre os direitos humanos. A declaração francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, assinada em 1789, "proclama a garantia de liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão à todos os cidadãos".[16]

O século XX inicia com duas grandes guerras mundiais, que deixaram um rastro avassalador de dor e destruição em inúmeras partes do planeta. Nesse contexto, no ano de 1945, cinquenta países uniram-se na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), com intuito de proteger a humanidade e promover a paz. Em 1948, a ONU aprova em assembleia geral, a Declaração Universal dos Direitos do Homem,[17] elevando assim os direitos fundamentais à esfera internacional. Essa declaração, "elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, [...] como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. [...] estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos",[18] Tal documento fundamenta inúmeras outras declarações, tratados, pactos, protocolos, cartas e convenções estabelecidas em defesa dos direitos humanos.

---

[15] Disponível em: www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights. Acesso em: 20 jun. 2014.
[16] Disponível em: www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights. Acessa em: 20 jun. 2014.
[17] Desde sua adoção, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi traduzida em mais de 360 idiomas, é o documento mais traduzido do mundo, e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes. A DUDH, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois protocolos opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu protocolo opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos. Disponível em: <www.dudh.org.definicao/documentos>. Acesso em: 20 jun. 2014.
[18] Disponível em: <www.dudh.org.definicao/documentos>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Apesar de todos os acordos, os genocídios continuaram, e continuam, sendo fenômenos normais em nossa sociedade moderna. Se nos apavoramos com os 113 milhões de pessoas que morreram no século XX sob os regimes ditatoriais, não podemos ficar indiferentes diante dos milhares de seres humanos que são mortos ou mutilados em nome dos interesses dos países hegemônicos ainda hoje.

Diante do exposto, é possível compreender os direitos humanos como um processo, "es decir, de dinâmicas y luchas históricas resultado de resistências contra la violência que las diferentes manifestaciones del poder, tanto de las burocracias públicas como privadas, han ejercido contra los indivíduos y los colectivos." (FLORES, 2010, p. 99). É possível afirmar que os direitos humanos não surgem de vez. Eles vão se constituindo nas relações sociais em meio a transformações da sociedade, por intermédio de movimentos de luta pela dignidade humana.

1.3. Direitos humanos no Brasil

No Brasil, assim como em outros países, os movimentos em defesa, proteção e promoção dos direitos humanos surgem das lutas do povo pela dignidade humana. Mapear a trajetória dos direitos humanos no Brasil requer rastrear uma história de inúmeras violações de direitos que marcaram, e marcam, o país desde o seu "achamento[19]" até os dias atuais.

Vários estudos apontam o quanto é recente o debate acerca do tema no Brasil, apesar do compromisso assumido, desde 1948, ao assinar a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desde então, o País comprometeu-se, oficialmente, com os termos e princípios de defesa e promoção da dignidade humana que o documento estabelecia, no entanto, tal fato não foi suficiente para proteger inúmeros brasileiros das perseguições e prisões políticas, da tortura e das mortes que continuaram a ocorrer no Brasil, de forma mais intensa, no período da ditadura militar.

É impossível contabilizar o número de pessoas mortas para o extermínio de etnias, pela escravidão, pela tortura, pela miséria, por atos cruéis de violação dos direitos humanos,

[19] "Achamento" é um termo usado por Darci Ribeiro como forma de questionar a ideia de que o Brasil foi descoberto (RIBEIRO, 1995, p. 39).

que estiveram presentes, com maior ou menor intensidade, em todos os regimes políticos do país, desde a colonização até os dias atuais.

Nesse sentido, buscamos contextualizar a história dos direitos humanos no Brasil, com o intuito de identificar nos períodos governamentais as violações aos direitos humanos e a importância dos movimentos sociais[20] de luta pela dignidade humana, que nem sempre podem ser encontrados de forma muito explícita na literatura. Nessa trajetória, apontamos o papel importante que tiveram as constituições brasileiras, percebidas por muitos autores como um marco fundamental para estudar os direitos humanos no Brasil.

A violação dos direitos humanos no Brasil inicia-se no século XVI, quando a possibilidade da posse de novas terras e a exploração dos recursos naturais do Brasil colonial promoveu inúmeras e cruéis violações de direitos cometidas, especialmente contra indígenas e negros, que, nas mãos dos colonizadores, tornaram-se instrumento de trabalho. A ânsia desenfreada do colonizador promoveu nas terras brasileiras inúmeros genocídios, extermínios, tratamentos cruéis e desumanos, a escravidão e torturas, que ceifaram um número incontável de vidas humanas.

Dentre essas vidas extinguidas, não há um consenso quanto ao número de indígenas aprisionados e mortos. O que muitos autores afirmam é que são incontáveis, uma vez que "a cada frente de expansão que se abria sobre uma nova área, deparando lá com tribos arredias, fazia delas imediatamente um manancial de trabalhadores cativos e de mulheres capturadas para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativeiro doméstico" (RIBEIRO, 1995, p. 100). Ribeiro narra ainda que quando os grupos indígenas eram encontrados, as crianças indígenas eram arrancadas de suas famílias e levadas para serem criadas e treinadas para o trabalho. O autor revela que tal ação representava "o cúmulo da desfaçatez, uma vez que não há gente mais extremosamente apegada aos filhos do que as sociedades fundadas no parentesco" (1995, p. 102). Nesse contexto, muitos

[20] Para discorrer sobre os movimentos sociais, a pesquisa fundamenta-se em Gohn, que os define como "ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial (2000, p. 13).

indígenas morriam ao defender o seu grupo, outros ao tentarem fugir do conflito e havia ainda os que não resistiam à tristeza do aprisionamento e de desligamento do grupo.

Esse tratamento desumano atravessou séculos de história, ora se manifestando em atos de crueldade em massa, ora como ideias e propostas de violação e extermínio, conforme podemos observar na manifestação do alemão Herman Von Ihering, encaminhada ao governo, em 1907, como estratégia para alcançar o progresso e a civilização. Diz ele: "Os actuais índios do Estado de S. Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso [...] parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio" (RIBEIRO, 2000, p. 450).

Os negros escravizados (ou mesmo os libertos) foi outro grupo que também sofreu cruelmente a violação da sua dignidade humana. Darcy Ribeiro narra a rotina desse povo que ergueu o Brasil com a força de seu trabalho. Segundo ele, o cotidiano desse povo:

> [...] era sofrer todo dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fornalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto (1995, p. 120).

Furtado é outro autor que também registra um dado que tenta demonstrar o que a barbárie desse período foi capaz de produzir no Brasil. Segundo ele:

> O primeiro censo demográfico, realizado em 1872, indica que nesse ano existiam no Brasil aproximadamente 1,5 milhão de escravos. Tendo em conta que o número de escravos, no começo do século, era de algo mais de um milhão, e que nos primeiros cinquenta anos do século XIX se importou muito provavelmente mais de meio milhão, deduz-se que a taxa de mortalidade era superior à de natalidade (1964, p. 141).

Na primeira metade do século XIX, o Brasil declara-se independente da Coroa portuguesa e o país passa da posição de colônia à de império. Em um território que permanece ainda sob domínio dos grandes proprietários rurais, a escravidão continua sendo a mão de obra dos latifundiários. Mesmo sob intensa opressão, esse povo e alguns poucos defensores do direito à igualdade promovem uma série de ações de resistência e rebelião

contra o poder escravocrata, mesmo que, em muitos casos para os negros, essa forma de rebelião fosse na forma de suicídio.

Os problemas que marcam o século XIX são muitos. Gohn busca sistematizar as problemáticas desse período, categorizando seis movimentos de lutas: "1. Lutas em torno da questão da escravidão; 2. Lutas em torno das cobranças do fisco; 3. Lutas de pequenos camponeses; 4. Lutas contra legislações e atos do poder público; 5. Lutas pela mudança do regime político (...) 6. Lutas entre categorias socioeconômicas [...]" (2003, p.18).

Dois anos após o Brasil declarar-se independente da Coroa portuguesa, D. Pedro I, outorga a primeira Constituição Política do Império do Brasil, inspirada nos ideais da Revolução Francesa. Nesse período, as lutas em torno da questão da escravidão impulsionaram uma série de leis, que pouco foram cumpridas, exemplo disso foram as leis imperiais: Lei nº 581, de 1850, Lei Euzébio de Queiróz, que proíbia o tráfico de escravos, Lei nº 2.040, de 1871, Lei do Ventre Livre, que libertava os escravos nascidos no Brasil após a data de sua promulgação, Lei nº 3.270, de 1885, Lei dos Sexagenários, que libertava o escravo com mais de 60 anos, Lei 3.353, de 1888, Lei Àurea, que extingue a escravidão no Brasil. Importa ressaltar, conforme Silva, que:

> [...] ao escravo liberto não foram facultadas as condições econômicas e sociais para o usufruto da plena liberdade. O ato oficial da princesa regente apenas institucionalizou a realidade: boa parte dos escravos já tinham conquistado a alforria. A assinatura da abolição, em outras palavras, libertou os senhores proprietários brancos do fardo representado pelo cativo (2004, s. p.).

Segundo Comparato, "As classes dominantes imaginaram que o reconhecimento constitucional dos direitos e liberdades individuais teria um significado meramente retórico ou ornamental, sem nenhum efeito prático relevante. Não lhes ocorreu que a proclamação solene dessas franquias pudesse produzir na consciência popular, ao longo prazo" (1999, s. p.)

Esse período é marcado por inúmeras guerras, conflitos, revoluções promovidas pela intolerância ideológica, étnica, racial, religiosa e política, que consumiram inúmeras vidas humanas. Segundo Andrade:

> [...] movimentos populares liderados por homens do povo, como reação indígena, os quilombos negros, as revoltas do período regencial e imperial – Cabanada da

> Amazônia, Balaiada do Maranhão e Piauí, Guerra dos Cabanos de Pernambuco e Alagoas, Revolta dos Negros Malês da Bahia, Quebra-Quilos da Paraíba e Pernambuco, etc, foram praticamente expulsos ou escondidos da nossa história. [...] Só recentemente é que se vêm realizando estudos a respeito desses movimentos e se dando cidadania a líderes populares antes classificados como bárbaros e como chefes de bandidos (apud GOHN, 2003, P. 19).

O período do Brasil Imperial durou até 1889, quando é proclamada a república no Brasil que, conforme ressalta Ghiraldelli Júnior, "não veio por meio de um grande movimento popular. Ela se instaurou como um movimento militar com apoio variado de setores da economia cafeeira [...] e outros grupos regionais" (2003, p. 15). Logo após a instauração do novo regime político é promulgada a segunda Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891, o que não garantiu a inserção dos negros e pobres na sociedade agora republicana, "para alguns grupos, era como se a República não tivesse de fato tornado a "coisa pública" realmente pública" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 17).

A segunda Constituição Brasileira, inspirada no modelo republicano dos Estados Unidos, apresentava um sistema de governo presidencialista, com eleições realizadas pelo voto direto e não-secreto, podiam votar homens maiores de 21 anos, exceto os analfabetos, mendigos, soldados, e religiosos. A constituição republicana manteve a exclusão e discriminação do analfabeto, já anunciada na constituição anterior, o que revela uma das formas de violação cometida pelo Estado, de grande e profunda repercussão, considerando, conforme Ferraro (2002), que a taxa de analfabetismo, segundo o censo de 1890, era de 82,63% para a população de cinco anos e mais.

Às mulheres também era vedado o direito ao voto, assim como lhes são vedados tantos outros direitos. Às mulheres pobres e negras, a exclusão era ainda maior. Pantoja ressalta em seus estudos a discriminação e o preconceito em relação ao negro, ainda pujantes naquele período, de modo explícito, na imprensa e nos discursos públicos. A exemplo disso, a autora reproduz um trecho da matéria publicada em junho de 1891, no periódico A República que afirmava que "as negras, depois da Lei de 13 de maio, passaram a pensar que qualquer parte onde estejam é a casa do Pai Tomás" (PANTOJA, 2001, p. 124). A autora destaca ainda que a matéria publicada chamava a atenção para o fato de que

as negras agora livres dos grilhões da escravidão recusavam-se a fazer os serviços que antes eram obrigadas a fazer.

Entretanto, a Constituição de 1891 declara em seu art.72, no inciso 2º que Todos são iguaes perante a lei. A Republica não admite privilegio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerogativas e regalias, bem como os titulos nobiliarchicos e de conselho"[21] (BRASIL, 1891).

Outro destaque significativo do artigo 72 refere-se aos incisos 20 e 21 que expressam o seguinte: "Fica abolida a pena de galés e o de banimento judicial"[22] e "Fica igualmente abolida a pena de morte, reservadas as disposições da legislação militar em tempo de guerra". O que se percebe, contudo, é que, em nome das "disposições da legislação militar" muitos homens, mulheres e crianças perderam suas vidas nas tantas revoltas,[23]revoluções,[24] e na Guerra do Contestado (1912), que marcaram aquele período, além de tantos outros conflitos que não constam nos registros históricos, mas que, da mesma forma, consumiram a vida de inúmeras pessoas.

As "disposições da legislação militar" também serviram para ceifar vidas de pessoas que participavam de manifestações. Naquela época, a forma violenta com que foram tratadas as manifestações, popularizou a denominação da "lei do cacete." Do mesmo modo, período seguinte também foi marcado por movimentos de lutas "em torno da questão agrária e de resistência às oligarquias rurais [...] embora não tivessem projetos políticos ou ideologias claras" (GOHN, 2003, p. 41).

Com a Revolução de 1930, instaura-se no Brasil o período da Segunda República e, em 1934, temos a terceira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, redigida, aprovada e promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, convocada pelo governo provisório da Revolução de 1930. Essa Carta, inspirada na da República Alemã, é considerada progressista, por buscar absorver todas as correntes políticas da época e por

[21] Citação em português histórico.
[22] Sentença na qual os condenados cumpriam a pena de trabalhos forçados com calceta no pé e corrente de ferro, expostas ao público.
[23] Revolta da Armada, Revolta da Chibata (1919), Revolta de Canudos (1893-1897).
[24] Revolução Federalista do Rio Grande do Sul (1893-1895).

instituir o direito ao voto secreto e obrigatório, inclusive para as mulheres, criar a Justiça Eleitoral, promover avanços referentes ao regime de trabalho, proibindo o trabalho infantil e estipulando a jornada de trabalho de oito horas, com repouso semanal obrigatório, férias remuneradas, indenização para trabalhadores demitidos sem justa causa, prevendo assistência médica e dentária assim como assistência remunerada às trabalhadoras grávidas. Ainda em relação ao trabalho, proibe a diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil:

Contudo, Gonh afirma que:

> Vários movimentos sociais ocorreram no período de 1930-1937, entre os quais o Movimento dos Pioneiros da Educação (1931), a Marcha contra a Fome (1931), a Revolução Constitucionalista de São paulo (1932), a Revolta do Caldeirão do Ceará (1935), a Criação da Aliança libertadora Nacional (1935), o Movimento Pau de Colher (1935), revoltas militares, etc. O Golpe do Estado Novo em 1937, implantado pelo ex-presidente Getúlio Vargas, amorteceu os conflitos sociais pelo controle via repressão (2000, p. 17).

Em 1937, Getúlio Vargas instituiu o primeiro período ditatorial no Brasil, denominando-o de Estado Novo. Naquele tempo, Francisco Campos elabora a quarta Constituição dos Estados Unidos do Brasil, inspirada nos princípios do poder autoritário, com a pretensão de manter as condições de poder do presidente Vargas. Importa ressaltar o preâmbulo dessa Constituição, que justifica as normas repressoras do novo regime governamental como sendo inspiradas na opinião nacional e como um recurso normal para prevenir contra o comunismo e preservar a paz e o bem-estar do povo. Com tal intuito a referida Carta inicia, destacando que:

> ATENDENDO às legitimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil; ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo; Sem o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas; Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições

> necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País (BRASIL, 1937).

Entre as principais medidas decretadas para "assegurar o bem estar do povo", destaca-se a concentração dos poderes, Executivo e Legislativo, nas mãos do presidente da República, eleito sob voto secreto e obrigatório para maiores de 18 anos, em eleições indiretas, readmitiu a pena de morte; aboliu o direito de greve, estabeleceu a prisão e o exílio de opositores, suprimiu a liberdade partidária e extinguiu a autonomia federativa.

Esse período, assim como o anterior, também é marcado por movimentos, revoluções e conflitos que, entretanto, foram censurados, coibidos e combatidos pela repressão do Estado ditatorial, que foi promotor de muitas violações dos direitos da população.

Com a eleição presidencial em 1945,[25] inicia-se a quarta República do Brasil, e no mesmo ano é decretada pela Assembleia Constituinte a quinta Constituição dos Estados Unidos do Brasil, que propensa as questões econômicas e sociais, restabeleceu os direitos individuais, extinguiu novamente a pena de morte, restabeleceu o direito de greve, retomou o direito de voto obrigatório e universal para maiores de 18 anos, excluídos os analfabetos, os soldados e religiosos; restabeleceu a liberdade de manifestação sem censura, entre outras decisões. Sobre o direito de voto, excluído os analfabetos, soldados e religiosos, poucos eram os votos válidos, já que, segundo o censo de 1940, 56,17% da população, em idade superior a 15 anos, era analfabeta, ou seja, estima-se que pelo menos, metade da população não estava "apta" ao voto.

Em março de 1964, com um golpe militar, finda o regime democrático no Brasil e instaura-se o segundo período ditatorial brasileiro. Sobre esse período, Gohn manifesta que:

> Entre 1961-1964 eclodiram centenas de greves no país. Criaram-se, no campo, dois movimentos que são considerados como os antecessores dos atuais sem-terra: as Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Sul do país. Na área da educação criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB). Setores da área da educação e da cultura aliaram-se aos grupos que lutavam por um projeto de desenvolvimento nacional autônomo e produziram vários eventos, publicações e movimentos, como os Círculos Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). O

[25] Primeira eleição realizada com o voto feminino.

> sindicalismo industrial viveu grandes conflitos, tanto internos — entre os sindicatos oficiais e o sindicalismo paralelo, de oposição — como externos — gerados nos embates com os proprietários das empresas e com Ministério do Trabalho (2000, p. 17).

Em 1967 é promulgada pelo Congresso Nacional a sexta Constituição da República Federativa do Brasil, que apresenta um retrocesso significativo nas conquistas dos direitos humanos. Novamente as decisões concentram-se no Poder Executivo, as eleições passam a ser indiretas, restabelece-se a pena de morte para crimes de segurança nacional, é suprimido o direito de greve, é restringida a liberdade de opinião e expressão, entre outras normas repressoras.

Entre 1964 e 1969, foram editados 17 atos institucionais, sendo que o quinto, editado em 1968, foi considerado o mais autoritário e violador. O AI-5, como ficou conhecido, delega poder absoluto ao presidente, permitindo-o realizar qualquer ato de demissão, cassação e punição, sem que fosse necessário ou permitido o acompanhamento judicial. Esse ato institucional coibia também a veiculação de qualquer pronunciamento ou matéria que divulgasse os pronunciamentos ou determinações do governo, o que levou muitas pessoas a pensar que a ditadura repressora não estivesse ocorrendo no Brasil, já que não se ouvia, lia ou via qualquer manifestação ou relato do Estado, ou, quando eram ouvidas, eram manifestações de intervenções com intuito de manter a ordem e a paz.

Em 1969 uma nova emenda constitucional, que passou a ser chamada de Constituição de 1969, incorporou o AI-5, que permaneceu na Constituição até a Reforma Constitucional, em 1979, ou seja, o Brasil vivenciou por dez anos o período mais cruel e violador dos direitos humanos.

A nova democracia estabeleceu-se com a abertura política a partir de 1985, retomando a ideia de Estado de direito democrático. Muitos grupos organizados, movimentos sociais e partidos políticos se mobilizam para reescrever uma nova constituição brasileira, aquela que é a sétima, e atual, Constituição da República Federativa do Brasil. Essa Carta, construída em um amplo e complexo processo de negociação, é promulgada em 1988 pelo Congresso Nacional e noticiada pelos meios de comunicação

como a "Lei de todas as Leis"[26]. Essa Carta, entre outras medidas, reestabelece o regime representativo, presidencialista e federativo, amplia a garantia dos direitos individuais e das liberdades públicas com o objetivo de dar maior efetividade aos direitos fundamentais , estabelece o direito voto universal, secreto e obrigatório, incluindo o direito de voto aos analfabetos, maiores de 16 anos, por meio de eleição livre, direta em todos os níveis, qualifica como crimes inafiançáveis a tortura e as ações armadas contra o Estado democrático e a ordem constitucional, criando assim dispositivos constitucionais para bloquear golpes de qualquer natureza. A Constituição de 1988 representa um marco fundamental para os direitos humanos no Brasil, tanto pelo seu conteúdo quanto pela forma como foi elaborada. Segundo Carbonari (2012), essa Carta inaugura o movimento de institucionalização dos direitos humanos.

Mesmo após 26 anos da Constituição Federal que reestabeleceu os direitos civis e sociais do povo brasileiro, continuamos a vivenciar diariamente situações de violações graves dos mais elementares direitos dos cidadãos. Enquanto, de um lado, comemoramos a conquista da liberdade de expressão, a possibilidade de livre organização dos grupos e movimentos sociais, o direito da manifestação sem qualquer tipo de censura, a retomada da escolha democrática de nossos dirigentes pela eleição direta, a alternância do poder, etc., do outro, convivemos, ainda, com os extermínios de líderes sindicais e de organizações sociais legítimas, com conflitos provenientes da luta pela terra, com a exploração do trabalho escravo, do trabalho infantil, da prostituição, com o abuso e violência contra a mulher, contra o idoso e contra a criança, com situações de tortura e abuso de poder nas prisões, com o crime organizado e com cenas de linchamentos constantes protagonizados por aqueles que acreditam fazer "justiça com as próprias mãos". Todavia, os movimentos sociais, as organizações governamentais e não governamentais e a sociedade civil organizada, ao ampliar e qualificar a legislação brasileira, amenizam, muito gradativamente, as violações de direitos humanos que ainda ocorrem em tantos locais e a tantas pessoas.

De acordo com o Mapa da Violência 2012, divulgado pelo Instituto Sangari, "A média anual de mortes por homicídio no país supera o número de vítimas de

[26] Expressão usada no Jornal Nacional, exibido em 5 de outubro de 1988, pela Rede Globo.

enfrentamentos armados no mundo" (LEÃO, 2012, p. 96). Dados mais recentes, divulgados em abril de 2014, pelo Global Study on Homicide 2013, revelam que, "a taxa de homicídios no Brasil é completamente estável e elevada (2014, p. 13).[27] Esses e outros dados acerca da realidade brasileira revelam que mesmo em um tempo e um espaço marcado por grandes, rápidas e avançadas transformações no campo tecnológico, por mais paradoxal que pareça, não se consegue reverter a grande desigualdade social e as inúmeras situações de violação de direitos em que estamos imersos.

O contexto brasileiro no final do século XX e início do século XXI está marcado por inúmeras situações de privação, opressão e violência, promovidas pelo preconceito e desigualdade social e, muitas vezes, muitas pessoas nem percebem que essas situações significam violações de direitos humanos, por mais que se tenha normatizado alguns direitos. Os estudos realizados por Leão (2012) apontam dados que revelam que no Brasil a taxa de analfabetismo é de 7,5% para as pessoas acima de 15 anos nos centros urbanos e 23,5% na rural, que o desemprego é de 11,36% entre negros e 7,71% para os brancos, que do índice total de desempregados, 11, 6% são mulheres, enquanto 7,4% são homens. O autor revela ainda que, em 2012 existiam 473.626 pessoas presas para apenas 294.684 vagas no sistema penal.

O tráfico humano é outro aspecto violador marcante na realidade brasileira. Segundo Roth, "O Brasil é considerado um dos maiores "exportadores' de crianças no mundo e primeiro país das Américas na exportação de mulheres para fins de exploração sexual." Ressalta ainda, a preocupação com o aumento do tráfico humano devido o lucro, já que, conforme expressa um aliciador, "a droga e a arma nós vendemos somente uma vez, a mulher, a gente pode revender até que ela morra de doença, fique louca ou se mate." (2003, p. 102).

Ao contrário do que muitos acreditavam e esperavam, as violações ocorridas antes e durante a ditadura militar estão, ainda, presentes no nosso cotidiano. Essas violações se somam a muitas outras, como salienta Dimenstein, ao mencionar as considerações

[27] Trata-se do Relatório Global sobre Homicídios 2013, que revela dados sobre o índice de homicídios no Brasil, destacando que "Brazil's homicide rate is quite stable and high". [a taxa de homicídios no Brasil é completamente estável e elevada.] Os dados apontam ainda que, no Brasil, em 2012, foram registrados mais de 50 mil homicídios. (tradução nossa).

apresentadas pelo relatório do Human Rights Watch acerca das violações dos direitos no Brasil , aponta:

> [...] a violência rural, trabalho forçado, violência contra indígenas, crianças, adolescentes e mulheres (incluindo violência doméstica e prostituição forçada) as condições degradantes e perigosas das prisões inclusive os massacres nelas cometidos por forças policiais, e enfim, a ausência de justiça em casos de desaparecimentos e assassinatos políticos ocorridos durante a vigência militar no Brasil (1996, p. 51).

Embora vivendo em um Estado democrático de direito, no qual a ideia de participação é importante, a democracia ainda permanece, em grande parte, no plano formal, visto que, por si só, não assegura que os direitos sejam, de fato, uma realidade. Em geral, o conhecimento que temos desses fatos nos chega como informação, sem que nos perguntemos o que isso representa no nosso contexto.

Nesse sentido, destacamos a fundamental importância dos movimentos sociais, que têm promovido ações e atividades em defesa e promoção dos direitos humanos, das quais destacamos o Movimento Nacional de Direitos Humanos, criado em 1982, no final do regime repressivo. Trata-se de:

> um movimento organizado da sociedade civil, sem fins lucrativos, democrático, ecumênico, supra-partidário, presente em todo o território brasileiro em forma de rede com mais de 400 entidades filiadas. [...] constitui-se hoje na principal articulação nacional de luta e promoção dos direitos humanos[28]

Da mesma forma, ressaltamos as iniciativas políticas, ainda que tímidas, no sentido de institucionalizar essas ações. Destacamos assim, a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos em 1997, que recebe a atribuição de coordenar, gerenciar e acompanhar a execução do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e promover a cooperação com os organismos internacionais. Essa Secretaria foi reformulada em 1999, assumindo o *status* de Secretaria Especial de Direitos humanos. Em 2003 surgem mais duas secretarias: a Secretaria Especial de Políticas da Mulher e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, todas com *status* de ministério. Cabe destacar ainda a Comissão de Direitos Humanos e Minorias, criada pela Câmara dos Deputados em 1995, integrando um conjunto de 21 comissões permanentes e que tem como atribuições constitucionais e regimentais a tarefa de:

[28] Disponível em: < www.mndh.org.br>. Acesso em: maio 2014.

> receber, avaliar e investigar denúncias de violações de direitos humanos; discutir e votar propostas legislativas relativas à sua área temática; fiscalizar e acompanhar a execução de programas governamentais do setor; colaborar com entidades não-governamentais; realizar pesquisas e estudos relativos à situação dos direitos humanos no Brasil e no mundo, inclusive para efeito de divulgação pública e fornecimento de subsídios para as demais Comissões da Casa; além de cuidar dos assuntos referentes às minorias étnicas e sociais, especialmente aos índios e às comunidades indígenas, a preservação e proteção das culturas populares e étnicas do País.[29]

Além dessas iniciativas, pode-se perceber que desde a abertura política no país, foram aprovados vários planos, programas, leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções que criaram, ampliaram e procuram fortalecer os direitos humanos no Brasil. Uma iniciativa de destaque ocorreu quando o Brasil, ao aceitar a recomendação da ONU, firmada na Conferência de Viena (1993), formulou e buscou implementar o PNDH, em 1996. Esse documento, aprovado pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, já destacava a educação em direitos humanos como tema imprescindível na constituição de uma cultura de direitos humanos.

Em 2002, o PNDH foi revisado, atualizado e reeditado como PNDH-2, quando lhe foram incorporado os direitos econômicos, sociais e culturais. Em 2010, foi lançada a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3, que, segundo Carbonari, destaca-se como "poderoso instrumento, especialmente por articular diversos temas e perspectivas e por ter sido publicado com amplo apoio dos diversos setores do governo — são 31 Ministérios que o assinam junto com o Presidente da República — além de se pretender uma política de Estado" (2012, p. 25).

No PNDH-3, destaca-se ainda a "a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos" (BRASIL, 2010, p. 16). Esse documento, estruturado em seis eixos orientadores, apresenta o eixo da educação e cultura em direitos humanos como prioritário e estratégico por considerar que:

> É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no e conhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de

[29] Disponível em: < www.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissões/comissõespermanentes/cdhm> Acesso em: jun. 2014.

> processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz (BRASIL, 2010, p. 18).

Dessa maneira, destacamos nesse capítulo o caráter histórico e dinâmico dos direitos humanos ao serem construídos na e pela luta de diversos e diferentes movimentos sociais, nos diferentes tempos e espaços, tornando-se, assim, um conceito polissêmico e polêmico. Nesse processo de constituição, percebemos seu caráter teórico, de conteúdo específico, sistematizado em concepções[30], dimensões[31]e características[32], mas também seu caráter prático, decorrente das mais distintas manifestações de luta pelo reconhecimento e defesa da dignidade humana.

[30] Referente as concepções clássicas de direitos humanos, destacamos as naturalista, positivista, liberal e histórico-crítica.

[31] Quanto as dimensões dos direitos humanos, destacamos as de primeira dimensão, que contemplam os direitos civis e políticos; as de segunda dimensão, referente aos direitos econômicos, sociais e culturais e os de terceira dimensão, que tratam dos direitos coletivos. Embora não se tenha um consenso entre os estudiosos da área do direito, indica-se ainda, a quarta e quinta dimensão dos direitos, referindo-se ao direito a democracia, informação e pluralidade e o direito a paz (Bonavides, 2006).

[32] No que refere-se às características, é possível evidenciar inúmeras adjetivações, das quais destacamos: universalidade, indivissibilidade, interdependência, historicidade, exigibilidade, justiciabilidade, irrenunciabilidade, imprescritibilidade (CARBONARI, 2008); efetividade, inalienabilidade, inviolabilidade, complementariedade, essencialidade, inexauribilidade e irrevogabilidade (COMPARATO, 2013).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O QUE É POSSÍVEL E NECESSÁRIO A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR

Se a educação não pode tudo,
alguma coisa fundamental a educação pode.
Se a educação não é a chave das transformações sociais,
não é também simplesmente reprodutora da ideologia
dominante [...]
Paulo Freire, 1996.

O tema educação e direitos humanos marcam candentemente os debates e discursos em diversas áreas do conhecimento, nos mais diferentes espaços do contexto global. Os direitos humanos, assim como a educação, referem-se à especificidade da condição humana e nascem e desenvolvem-se na relação dos homens entre si mediatizados pelo meio, constituindo-se, dessa forma, em processos históricos, polêmicos e complexos.

Essa estreita relação ocupa muitos educadores e pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais, como tema indispensável e urgente frente aos desafios que se apresentaram no final do século XX e se intensificaram nesse início de século. O século XX encerrou-se sob uma série de expectativas para o "Novo Milênio", como de extinguir a desigualdade social, a miséria, o analfabetismo, o preconceito, a discriminação, a violência, o trabalho escravo, etc.

Nessa perspectiva é possível dizer que avançamos na legislação, mas percebemos que a normatização por si só não muda a realidade, enquanto não nos educarmos em uma cultura de reconhecimento, proteção e defesa dos direitos humanos. Desse modo, a educação em direitos humanos caracteriza-se como um processo contínuo e permanente, que ocorre em meio as relações sociais, em distintos e diversos espaço, mediado por tensões, intervenções, manifestações, etc.

Nesse sentido, pretendemos apontar neste capítulo, nossa opção por uma definição de educação e de educação em direitos humanos, mapeando o surgimento da educação em direitos humanos e a sua trajetória de desenvolvimento, em especial, na realidade brasileira.

2.1. Educação, formação e cultura: algumas perspectivas conceituais

A tarefa de educar em direitos humanos tem se apresentado como um desafio que transcende muito a simples concepção de transmissão de certos conhecimentos e informações sobre a questão dos direitos humanos e envolve uma dimensão de formação que implica na construção do modo de ser, pensar e agir do ser humano em relação a si e em relação aos outros. Assim, pensar a educação em direitos humanos requer que evidenciemos nosso entendimento acerca da educação, da formação e da cultura, considerando a estreita relação que estabelecem com os direitos humanos.

No que diz respeito à cultura, tomamos por referência os estudos de Hall, que indica que:

> A cultura é uma produção. Tem sua matéria–prima, seus recursos, seu trabalho produtivo. Depende de um conhecimento da tradição enquanto o mesmo em mutação e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse desvio através de seus passados faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas aquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (2011, p. 43).

Ao tratarmos de cultura, muitos prefixos apresentam-se associados a ela, como: meta, trans, multi, pluri, inter. Desse modo, entendemos ser necessário conceituá-los, destacando o modo como a cultura ou as culturas são entendidas e o que representam em cada uma das abordagens, especialmente no que se refere ao multiculturalismo e ao interculturalismo. Para tanto, nos respaldamos em estudos de autores como o italiano Agostino Portera, o espanhol José Antonio Tapias, a portuguesa Carlinda Leite e a brasileira Vera Candau.

O professor italiano, Agostino Portera, apresenta um estudo em que situa o significado de cada um dos afixos citados. Para o autor, a metacultura "[...] se refere a uma cultura situada além da cultura, uma espécie de supra-cultura."[33] [tradução nossa], a transcultura "se trata de algo que atravessa a cultura. [...] Nesse sentido, as estratégias educativas visam desenvolver elementos universais, comuns a todos os homens: valores

[33] "[...] si riferirebbe a una cultura situada al di là dalla cultura, una sorta di supra-cultura"(2003, p. 4).

formais, tais como respeito, justiça, autonomia pessoal, e conteúdo, como a pessoa, paz, justiça, defesa ambiente, o direito ao desenvolvimento."[34] [tradução nossa] (2003, p. 4), a pluricultura corresponde a "[...] uma sobreposição das culturas. Fundada sobre o pensamento teórico do relativismo cultural, refere-se ao conceito de singularidade e modularidade de cada cultura, bem como o direito de ser independente"[35] [tradução nossa], o multiculturalismo é entendido "[...] pela presença de duas ou mais culturas, e tem como objetivo estudar as semelhanças e diferenças."[36] (2003, p. 5), [tradução nossa], e a intercultura:

> Pressupõe a relação, a interacção, a troca de dois ou mais elementos. [...] a educação intercultural, assim expressamente, rejeita a estática e a hierarquia, e pode ser intensa no sentido da possibilidade de diálogo, da discussão conjunta, sem o constrangimento dos indivíduos envolvidos terem de desistir, a priori, de partes significativas de sua identidade cultural[37] (2003, p. 6). [tradução nossa]

Tapias, professor espanhol, refere-se ao multiculturalismo como uma forma de expressar a diversidade cultural que, segundo ele, nas sociedades ocidentais tem sido orientado, fundamentalmente, para as alternativas assimilacionista e diferencialista, que o autor considera insuficientes. Nesse sentido, entende a interculturalidade como"situada metaforicamente "entre" uns e outros, onde convergem e se sobrepõem as diferentes culturas de comunidades que convivem em um mesmo espaço social" (2010, p.129).

A professora Carlinda Leite, em seus estudos acerca do multiculturalismo, expressa que "alguns autores anglo-saxônicos têm também usado a expressão educação multicultural para mencionar a abertura à diversidade cultural, a promoção do respeito pelo diferente e o desenvolvimento da solidariedade entre grupos socioculturais distintos" (2002, p. 146-147).

---

[34] "Esso rimanda a qualcosa che atravessa La cultura. [...] In questo senso, le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli uomini: valori formali, quali il rispetto, la correttezza, l'autonomia personale, e contenutistici, come la persona, la pace, la giustizia, la difesa dell'ambiente, il diritto allo sviluppo." (2003, p.4).

[35] "[...] una sovrapposizione di culture. Fondato sul pensiero teórico del relativismo culturale rimanda al concetto di irripetibilitá e non componibilitá di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia."

[36] "[...] parte dalla situazione de fatto, dalla presenza di due o piú culturale, e mira allo Studio di comunanze e differenze" (2003, p. 5).

[37] "[...] presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o piú elementi. [...] la pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticitá e la gerarchizzazione, e puo essere intensa nel senso di possibilitá di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i sogetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identita culturale" (2003, p. 6).

Ela destaca também os autores francófonos e lusitanos, que apresentam em seus estudos a expressão multicultural "para referir à aceitação passiva da diversidade" (2002, p.147).

No que diz respeito à intercultura, a autora manifesta um entendimento referindo-se a:

> Não só ao reconhecimento de modos de vida e valores de vida e valores diferenciados, mas também à existência de um diálogo onde cada sujeito portador de uma dada cultura se valoriza através de um conhecimento e reconhecimento cada vez maior de si e dos outros, que ajuda a construir uma articulação entre os próprios (2002, p.147).

Nesse sentido, apresenta dois modelos opostos de educação intercultural, a concepção culturalista e a personalista. A primeira "está associado a um modelo curricular instrutivo e de inculcação pelo/a professor/a das culturas de pertença dos diversos alunos" (2002, p. 153), a segunda, "está associado a um modelo curricular do tipo activo que pressupões a criação, pela escola, de uma comunidade aberta onde cada aluno/a se situe" (2002, p. 154).

A professora Vera Candau afirma que o multiculturalismo possui inúmeras e diversificadas concepções e distingue-as em abordagens descritivas e propositivas. Na primeira, postula que "enfatizam a descrição e compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico" (2008, p. 20), enquanto que na segunda, "entende o multiculturalismo [...] como uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social" (2008, p. 20). Ainda, referente à abordagem propositiva, destaca três alternativas, associando-se assim ao entendimento também apresentado por Tapias (2010), a assimilacionista, a diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo aberto/interativo ou interculturalidade. Na assimilacionista, busca integrar e incorporar todos os diferentes na cultura hegemônica, a diferencialista enfatiza as diferença e para tanto defende a garantia de espaços próprios, a multiculturalidade aberta ou interativa, na qual a autora situa a interculturalidade, aponta três características fundamentais que a define: a promoção da inter-relação entre os diferentes grupos culturais; o rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, a afirmação da hibridação dos diferentes grupos socioculturais, supondo que as culturas não são puras, o reconhecimento da historicidade das relações culturais, marcadas por questões de poder,

pelo preconceito e discriminação de determinados grupos e, referente às questões da diferença e da desigualdade, "admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro" (2008, p. 23).

Para explicitarmos nosso entendimento de formação, nos valemos do referencial de Goergen, que aponta que a formação é um tema simples e complexo. Segundo ele:

> É simples porque é bem familiar, porquanto todos os seres humanos de todas as épocas e culturas foram e são educados; complexo, porque cada época e cada cultura buscaram e continuam buscando maneiras peculiares de atender a esse mandado: formar os seres humanos segundo suas respectivas realidades sociopolíticas e culturais. Educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideias e as condições materiais de cada circunstância" (2009, p. 25).

A formação, segundo o autor, implica educação e cultura. Nesse sentido ele é mais direto quando afirma que "a educação é um fenômeno intrinsecamente humano, a que os gregos chamam de paideia; os alemães denominaram Bildung e nós designamos 'formação' (2009, p. 26). Diz ainda que "na verdade, o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade" (2009, p. 45).

Desse modo, cabe destacar a abordagem de Bittar acerca da educação e da formação, quando ele nos alerta para que:

> A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação). Desta forma, o que se percebe, é que educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento (2007, p. 313).

Anunciamos assim, nossa opção por educação como *Bildung*, e nos fundamentamos em Pinto, que expressa educação:

> como processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (1991, p. 30).

Pinto (1991) expressa ainda que educação é um processo histórico, existencial, social, cultural, teleológico, consciente, exponencial, concreto e contraditório. Rossatto (2002) acrescenta a esse processo seu caráter inovador, permanente, político, capaz de transformar as pessoas e a sociedade. Entendemos ainda que a educação, como processo de formação, promove a transformação do sujeito e do meio, podendo, contraditoriamente, promover a de-formação. Ou seja a formação (Bildung), a trans-formação (um-Bildung)[38] e a de-formação (miss-Bildung) são processos presentes na educação.

O caráter contraditório da educação pode ser melhor compreendido no alerta que nos faz Bittar de que: "Formação e de-formação podem estar andando lado a lado! Estas forças contraditórias são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que motiva por si só que se repense que sentido possuem as práticas científicas, as pedagogias educacionais e o que engendram a partir de si mesmas" (2007, p. 315).

Segundo Emir Sader:

> Educar é um ato de formação da consciência com conhecimentos, valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares. Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois (2007, p. 80).

Embora a educação aconteça em todos os espaços e a todos os momentos, é a escola como espaço formal e oficial que, tendo a responsabilidade de promover a construção do conhecimento sistematizado pela humanidade, carrega a grande possibilidade de contribuir na formação de sujeitos sensíveis e atuantes no que se refere a questões sociais, à intervenção consciente na realidade.

2.2. Concepção de educação em direitos humanos

Segundo o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos a educação em direitos humanos é entendida como:

> [...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos

[38] Goergen (2009, p. 47).

> humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2012, p. 3).

O documento destaca que a educação, para os direitos humanos, é um direito e é um meio de consolidar os demais direitos.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) conceitua a educação em direitos humanos, descrevendo-a como:

> um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos [...]; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos [...]; formação de uma consciência cidadã [...]; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva [...]; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2008, p. 25).

2.3. Origem e surgimento da educação em direitos humanos

Caminhante, são teus passos o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.
Antônio Machado

O caminho percorrido até que se estruturasse e solidificasse o movimento de defesa e proteção dos direitos foi se construindo em passos lentos, em uma trajetória marcada por inúmeras violações dos direitos humanos. Essa trajetória impulsionou a necessidade de se constituir um projeto educativo em direitos humanos, que ficou acordado em tratados internacionais e nacionais significativos e que se constituíram marco fundamental na constituição de uma cultura de educação em direitos humanos. O primeiro documento a ser destacado é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que, de forma mais clara e direta, indica em seu artigo 26 que:

> a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e pelas 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 (ONU, 1948).

A esse documento muitos outros se somaram, reconhecendo o papel fundamental da educação na promoção dos direitos humanos até que, em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena realçou:

> [...] a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada (DIAS, 2007, p. 442).

A conferência promoveu uma série de ações entre as quais se destaca a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz, aprovada em 1995, com vigência entre 1995 e 2004. Esse programa promoveu iniciativas de formação, informação e divulgação dos direitos humanos de modo a criar uma cultura universal de promoção e defesa dos direitos humanos. Nasce daí outras iniciativas, tais como o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005), e no Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). Para além disso, impulsionado pelos movimentos sociais, elaborou-se políticas e programas de educação em direitos humanos, que apontam para a educação em direitos humanos na educação formal.

Segundo Candau (2007), na década de 1980, tanto no Brasil, como nos demais países da América Latina, as organizações e movimentos sociais começam a promover iniciativas de educação em direitos humanos. No caso específico do Brasil, ela surge no período pós-ditadura militar, em meados dos anos de 1980, no processo de redemocratização do país, impulsionado pelo desejo e necessidade da mobilização e afirmação da sociedade civil que procurava naquele momento assegurar a construção de um Estado e um sujeito de direitos.

Para Viola e Albuquerque, após toda a repressão e negação dos direitos humanos vivenciado no regime militar, "pensava-se que educar em direitos humanos era a única forma de construir uma sociedade solidamente enraizada nos princípios da civilização e no respeito aos princípios da democracia" (2011, p. 11).

Mais especificamente, pode-se pontuar algumas ações que marcaram o desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil, como o Curso

Interdisciplinar de Direitos Humanos, ocorrido na Costa Rica, em 1985, promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, no qual o Brasil teve representatividade de diversas áreas do país. A partir desse evento, criaram-se no Brasil três polos de referência na discussão acerca do tema no Nordeste, sob a coordenação da Universidade Federal da Paraíba e do Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares, outro no Rio de Janeiro, coordenado pela Pontifícia Universidade Católica, e outro em São Paulo, sob a coordenação da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. Os primeiros eventos promovidos por essas instâncias, ocorridos em Recife e Petrópolis, procuraram pontuar indicadores de atuação para o Brasil que pudessem orientar especialmente as secretarias de educação.

Como já destacamos anteriormente, o final da década de 1980 e o início dos anos 1990, são marcados por conquistas fundamentais para o movimento dos direitos humanos no Brasil, como a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que provocam a inclusão do debate sobre o tema não somente nas universidades, nos sindicatos e em ONGs, mas também nas políticas públicas do Estado.

Outros movimentos importantes que marcaram a década de 1990 foram os eventos realizados em vários estados brasileiros, dos quais cabe destacar o Seminário sobre Direitos Humanos, em 1994, no Rio de Janeiro, e o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em 1997, momentos nos quais se fortifica e consolida o propósito de desenvolver ações que promovam os direitos humanos. Destaca-se também nesse período, a elaboração de documentos e estudos que buscam sistematizar os conceitos e os aportes teóricos e metodológicos sobre o tema educação e direitos humanos. Soma-se a esse movimento, a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos que, entre outras propostas, aponta para a necessidade de criar e fortalecer na escola o respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, aponta-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que propõem os temas transversais na estruturação, organização e desenvolvimento curricular e que se apresentam como uma forma de introduzir os temas voltados à cidadania e aos direitos humanos. A Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, também assinala para indicadores importantes dos direitos humanos, reafirmando o princípio da base nacional comum a ser

complementada por uma parte diversificada, o que pressupõe a inserção de conhecimentos inerentes ao contexto dos alunos, podendo a escola constituir-se, dessa forma, em um espaço aberto às diferentes manifestações culturais. A LDB destaca-se ainda por ter incluído ao longo do tempo, inúmeras normatizações, com a pretensão de promover o acesso e a qualificação da educação, considerando as minorias excluídas histórica e socialmente.

Outras instituições e movimentos inseriram-se no debate dos direitos humanos, contribuindo significativamente, como a Novamérica, uma ONG reconhecida por promover ações de formação em direitos humanos. As universidades também desenvolveram iniciativas importantes, incluindo o debate dos direitos humanos na formação no ensino superior. Destacamos especialmente, por serem pioneiras, a Universidade Federal da Paraíba, que cria em 1995 o Curso *Lato Sensu* em Direitos Humanos, da Universidade de São Paulo, que cria em 1997 a cátedra Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Percebe-se também, nesse período, a oferta de disciplinas sobre direitos humanos que foram inseridas em cursos de graduação de diversas universidades. Atualmente, são inúmeras as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior (IES), nos diversos estados brasileiros, promovendo formação em direitos humanos por meio da pesquisa, do ensino e da extensão.

Outra iniciativa importante foi a estrutura política, que se organizou para tratar da questão dos direitos humanos, seja com uma secretaria de Estado específica, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, seja como temática incluída dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação.

Contudo, a inserção do tema direitos humanos no sistema de ensino fortalece-se e legitima-se no Brasil com a elaboração e divulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, mais recentemente, com a elaboração e homologação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em 2012, expressa pelo Parecer CNE/CP

nº 8/2012 e pela Resolução nº 1/2012, que contextualiza, fundamenta e normatiza a educação em direitos humanos, conforme o que propõe o PNEDH[39].

As discussões acerca do PNEDH e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos ocorreram bem antes da sua publicação e configuram um contexto histórico de debates e de lutas, que resultou na sistematização de acordos e planos como estratégia para instituir uma política de direitos humanos. O PNDH-1 foi elaborado em 1996 e já destacava a educação em direitos humanos como tema imprescindível na constituição de uma cultura de direitos humanos. Em 2002, por intermédio do PNDH-2 cria-se o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que, ao ser instituído pelo governo, em 2003, passa a elaborar o PNEDH, que após analisado e revisado, recebeu sua versão definitiva em 2006. O plano, assim como os comitês[40], é apontado no PNEDH como "importante mecanismo para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública" (BRASIL, 2008, p. 24).

O PNEDH destaca o objetivo da educação em direitos humanos de promover o reconhecimento da pessoa como sujeito de direito ao mesmo tempo que promove o reconhecimento e respeito pelo direito do outro. Nesse sentido, entende a educação como "um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos" (BRASIL, 2008, p.25). Assim, a educação escolar, além de ser um direito, constitui-se um processo fundamental de desenvolvimento de uma cultura de promoção dos direitos humanos. O PNEDH reconhece a importância da escola e destaca que:

> 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. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (2008, p. 31).

[39] Além das referências expostas, há outros documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a educação como um direito humano e a educação em direitos humanos como um eixo fundamental da educação.

[40] Destaca-se também que, posteriormente à criação do CNEDH, foram criados os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos.

Em 2010, o PNDH-3 fortalece a importância da educação, destacando que entre os seis eixos orientadores apresentados, o eixo da educação e cultura em direitos humanos aparece como prioritário e estratégico por considerar que:

> É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no e conhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz (BRASIL, 2010, p. 18).

O PNDH-3, assim como o PNEDH, reconhece a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação, articulando:

> a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didático contextualizados; 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 violações (BRASIL, 2010, p. 150).

É importante enfatizarmos que a educação em e para os direitos humanos foi se constituindo no Brasil gradativamente, como potencial relevante e significativo, produzindo referenciais que fundamentam e propõem ações de educação em direitos humanos. Exemplo disso é a recente aprovação do Parecer CNE/CP nº8/2012 e da Resolução nº 1/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional de Educação, e que fundamenta, contextualiza e normatiza a educação em direitos humanos na organização curricular da educação básica e também no ensino superior.

O Parecer CNE/CP nº8/2012, começou a ser elaborado em 2010, em um processo de construção interinstitucional e interministerial, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação e envolvendo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Secretaria de Educação Básica e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e foi aprovado em 6 de março de 2012. Em seguida, segue-se a homologação da Resolução nº 1, de 30 de

maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que apresenta em seu art. 1º "as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições." (BRASIL, 2012).

Esse documento, em seu art. 2º, propõe como principal diretriz o uso de "concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicações na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas" (BRASIL, 2012). Cabe destacar que, embora as diretrizes tenham sido publicadas recentemente, o tema preocupa educadores, militantes e autoridades mundiais há muitos anos.

Se, por um lado, é possível observar cada vez mais a inclusão dessa temática no cenário brasileiro, por outro, percebe-se ainda que o tema educação em direitos humanos é pouco debatido nas academias, e os professores, em geral, continuam mostrando-se indiferentes ou resistentes a tal desafio, não conseguindo perceber a importância da educação em direitos humanos para a sociedade atual, conforme indicam os estudos de Gorczevski e Martín (2015), que revelam que no Brasil os currículos dos cursos de formação de professores, em especial dos cursos de pedagogia, carecem do tema direitos humanos.

Entendemos que a educação em direitos humanos não pode implicar apenas no acúmulo de algumas informações, mas deve promover efetivamente a vivência diária dos direitos humanos, o que pressupõe a construção de uma sociedade orientada por uma nova cultura: a cultura dos direitos humanos. Nesse sentido, importa definir o que se entende por educação para os direitos humanos, Educação em direitos humanos e educação para a cidadania. Segundo Gorczevski e Martín:

> Educação para os direitos humanos deve ser entendida como a transmissão de conhecimentos sobre esses direitos. Trata-se de ensinar ao indivíduo o que são os direitos humanos, quais são, por que são, seus fundamentos, os documentos, quer nacionais quer internacionais, que expressam seu reconhecimento, os órgãos de proteção. Tem como objetivo permitir que o indivíduo conheça e exerça seus direitos assim como conheça e respeite os dos demais [...] Educação em direitos humanos tem a ver com a pedagogia, com o método e as técnicas de transmissão desse conhecimento. Na educação em direitos humanos não pode haver descompasso entre o discurso do educador e suas atitudes [...] Educação para a

> cidadania [...] induz a uma educação para os valores do nacionalismo, do patriotismo que, ao contrário dos direitos humanos, são direitos nacionais, temporais e relativos (2015, p. 34-35).

Percebemos que a educação em direitos humanos, assim como os direitos humanos, nasce nos movimentos e organizações sociais com o intuito de formar uma cultura de defesa e promoção dos direitos humanos. Gradativamente, o tema educação em direitos humanos vai se inserindo nas políticas educacionais, muito mais pela pressão e mobilização dos movimentos sociais e organizações, do que pelas instituições formadoras.

CAPÍTULO III

A ESCOLA E O CURRÍCULO: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO FRENTE AOS DIREITOS HUMANOS

Se a educação em direitos humanos, para muitos autores, não é um tema recente, a inclusão da educação em direitos humanos na escola tem se apresentado como um desafio urgente e necessário. Embora tenhamos uma legislação que aponte para a realização dos direitos humanos e sua inclusão no currículo escolar, percebemos que as práticas curriculares podem se revelar violadoras dos direitos.

Essa prática desenvolvida pela escola surge e se desenvolve envolta em uma cultura excludente e elitizada, que foi se constituindo ao longo dos tempos. Portanto, ao pretendermos uma escola que promova uma cultura de educação em direitos humanos, entendemos necessário reconhecer criticamente as raízes históricas que influenciaram o modo de pensar e organizar a escola e seu currículo na atualidade.O currículo escolar existe desde que existe escola, embora a ideia de currículo escolar e seu estudo tenham se constituído no século XX. Assim, estudar o currículo requer compreender o processo de constituição e de desenvolvimento da escola.

Neste capítulo, pretendemos contextualizar, brevemente, o surgimento da escola e, com isso, o processo de organização e desenvolvimento curricular com o intuito de destacar o debate desenvolvido acerca do papel da escola e sua função social, percebendo a influência dos conflitos ideológicos, sociais, filosóficos, psicológicos e religiosos na organização do currículo escolar, especialmente no que diz respeito ao que e como a escola deve ensinar.

Importa dizer, especialmente, que a breve contextualização da escola e do currículo não tem a intenção de pautar detalhadamente todos os períodos e movimentos da história da educação, e sim orientar nosso olhar para o modo como a escola foi se fazendo no decorrer da história a partir das transformações e necessidades postas pela sociedade.

Desse modo, neste capítulo, contextualizamos a origem e o desenvolvimento da escola e da organização curricular, a origem e desenvolvimento dos estudos curriculares no

Brasil e no contexto mais amplo. Em um trabalho que tem as questões da escola e do currículo como objeto de estudo, entendemos ser necessário e pertinente contextualizar a evolução conceitual e teórica referente a esse campo, de modo a perceber e identificar posteriormente as opções assumidas no trabalho empírico e nas leituras e interpretações dos dados recolhidos.

3.1. A gênese da instituição escolar e da organização curricular: quando e como a escola começa.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. [...]
Escolas que são asas [...] existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Rubem Alves

A escola é uma das instituições mais reconhecidas e importantes da sociedade global. Pode-se dizer que a escola, é um espaço formal de produção do conhecimento sistematizado, situada em determinado tempo e espaço, que, diante de sua ação em relação ao conhecimento e valores, projeta determinados interesses e desarticula outros. Embora a educação aconteça em todos os espaços e a todos os momentos (BRANDÃO, 1995), é a escola, como espaço formal e oficial, que tem a responsabilidade de promover a construção do conhecimento sistematizado pela humanidade carrega a grande possibilidade de contribuir na formação de sujeitos sensíveis quanto às questões sociais, capazes de intervir na realidade de forma consciente e crítica.

Esse espaço constitui-se de planos e propostas pedagógicas que expressam os princípios educacionais, os objetivos de ensino, os conteúdos da aprendizagem, os processos de avaliação e de práticas pedagógicas, regras e procedimentos. Constitui-se também de atitudes e comportamentos que, mesmo não estando explícitos nos documentos, revelam valores e crenças e influenciam na formação dos sujeitos. Para Moreira e Candau (2008), essa constituição da escola é o que define o conceito de currículo escolar. Portanto, destacamos a indissociabilidade de currículo e escola.

Se a educação é tão antiga quanto a humanidade, os primeiros rudimentos da escola surgiram na antiguidade, berço das primeiras teorias educacionais e sua organização. Com o surgimento da escrita, dos registros, das bibliotecas, houve a procura pela instrução e,

portanto, pelas escolas. No entanto, seu acesso era para uma minoria privilegiada, para aqueles que podiam gozar do tempo livre, por isso, a denominação escola (*scholé*), que em grego, significa *o lugar do ócio*.

As primeiras experiências escolares são percebidas já na antiguidade oriental, embora não houvesse ainda propostas pedagógicas. Os egípcios, babilônios, hindus, chineses e hebreus, entre o quarto e o primeiro milênio antes de nossa era, já apresentavam traços do surgimento da escola, cada civilização constituindo-a com aspectos peculiares da sua cultura. De modo geral, as aulas não tinham lugares específicos para acontecer, podendo ser em casas ou templos, eram marcadas por um caráter metodológico conservador, baseado na repetição, na memorização e no castigo, fundamentadas nas crenças religiosas e morais como forma de manter as regras e evitar transtornos. Como o conhecimento sempre representou poder, desde as civilizações orientais, o acesso a essas aulas era restrito aos segmentos sociais privilegiados, enquanto a massa da população não tinha acesso ao saber sistematizado. Como exemplo disso, o conhecimento da escrita ficou restrito apenas a um pequeno grupo social, o que nos permite dizer que, desde a Antiguidade, o conhecimento sistematizado sempre esteve restrito a um limitado grupo de pessoas, o que demonstra que a escolarização nasce e desenvolve-se elitizadamente.

Mesmo na antiguidade grega, do século XXII a.C. ao II a.C., onde surgem grandes mestres preocupados com o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, essa prática de escolarização não se altera muito. Se antes o conhecimento a ser transmitido pela escola era pautado na religião e na moral, na Grécia Clássica, embora houvesse ainda a tradição mítica, começa-se a utilizar o uso da razão para explicar a realidade. Segundo Aranha, nessse período: "Surge, pois, a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, [...] do cidadão" (1996, p. 41). A Grécia Clássica tornou-se o berço da paideia[41], da pedagogia[42], da pólis, da filosofia, da sofística. Com o aparecimento da polis, a escola se estabelece, porém permanece elitizada.

[41] Que surge como forma de se referir à criação dos meninos (pai, *paidós*, "criança").
[42] Que surge para se referir àquele que conduz a criança. (agagós-"que conduz"), que era o escravo que conduzia a criança à escola.

Nesse contexto destacam-se duas pólis importantes: Atenas e Esparta. Na educação espartana, o Estado oferecia educação pública obrigatória a partir dos sete anos, sem a preocupação com a intelectualidade, voltada para a formação militar, oferecendo atividades lúdicas até os doze anos e atividades físicas para a juventude, incluindo a participação das mulheres nessas atividades.

Na educação ateniense, destaca-se a formação intelectual, não obrigatória e nem gratuita, direcionada somente aos meninos, filhos da elite, já que as meninas se dedicavam ao aprendizado dos afazeres domésticos. A escola não tinha estrutura própria, as pessoas se reuniam em qualquer lugar, podendo ser uma tenda, na praça ou em uma sala. A escolarização nesse período organizou-se em três níveis: elementar, secundário e superior. O nível elementar iniciava aos sete anos e encerrava aos treze anos de idade, o conteúdo referia-se, basicamente, a cálculos, leitura e escrita, por métodos da silabação, repetição e memorização. As crianças de classe mais privilegiada continuavam seus estudos no nível secundário, dedicando-se às culturas física, musical, literárias e ao estudo da astronomia, matemática e geometria, utilizando-se para tanto das bibliotecas e de sala de estudos. O terceiro nível, o superior, ficava a cargo dos sofistas, que se preocupam com a formação do educador e com a didática, assim como também, com os filósofos, Sócrates, Aristóteles e Platão, que desenvolviam suas aulas em praça pública, de modo informal. Gauthier (2010) ressalta em seus estudos que a escola não foi criação dos gregos, embora tenham tido grandes educadores e esplêndidos professores, o que demonstra que é possível ensinar na ausência da escola como a conhecemos.

Na antiguidade romana, destacam-se as escolas elementares particulares, mesmo que elas não se estabelecem em um lugar específico. As crianças iniciavam a escolarização aos sete anos, quando aprendiam a ler, escrever e contar, por meio da memorização e do castigo. Aos doze anos, passavam para a escola dos gramáticos, onde permaneciam até os dezesseis anos, estudando os clássicos gregos literários, a geografia, a aritmética, a astronomia, a geometria e a retórica. Na sequência, passavam à escola superior, onde estudavam política, direito e filosofia. Se antes não havia interesse do Estado pelo desenvolvimento da educação, no período do Império, o Estado toma para si essa responsabilidade, criando as escolas municipais. Com a queda do império romano e com as

sucessivas invasões, todas as escolas e a grande maioria dos manuscritos didáticos foram destruídos, restando apenas as escolas das catedrais e dos mosteiros.

É possível perceber que as experiências de escolarização surgidas na antiguidade,embora fossem esparsas, ocasionais, isoladas, já trazem na sua gênese a prática excludente e elitizante.

Na Idade Média, outras experiências de escola se definem. Segundo Gauthier, "A escola e o cristianismo operam em uma relação muito estreita na qual o cristianismo permite a escola propagar-se" (2010, p. 71). Em razão dessa relação, a Igreja assumiu o ensino na Idade Média e criou as escolas, associando instrução, formação de virtudes religiosas e formação literária à educação cristã. Criaram-se assim, as escolas palatinas, monacais, catedrais e paroquiais que, conforme Riché, "não nasceram apenas da necessidade de substituir a escola antiga que desaparecera, mas também [...] do desejo de criar um novo gênero de cultura, fundada unicamente no estudo dos textos sagrados" (apud GAUTHIER, 2010, p. 72).

Com a ascensão do cristianismo a escola ganhou uma nova organização e estrutura. Enquanto na Antiguidade a escola não tinha uma finalidade única, os professores eram diferentes, ignorando-se entre si e tendo cada qual o seu objetivo, os conteúdos eram heterogêneos e os contatos eram ocasionais e dispersos, acontecendo em lugares diferentes e com rotatividade de alunos, na Idade Média, a escola passa a ter um objetivo preciso: cristianizar. Intencionava-se agir sobre a personalidade, buscando a conversão dos sujeitos, voltando-se para Deus. Os professores, embora fossem diferentes, compartilhavam do mesmo objetivo, o ensino tinha conteúdo homogêneo e concentrado e as aulas desenvolviam-se em um mesmo lugar, em um processo contínuo e permanente, que exigia concentração e permanência dos contatos.

A escola desse período apresenta ao mundo uma escola planejada e organizada com um objetivo que unia os professores na sua ação, por isso, para Durkheim, ela é merecedora do título de escola verdadeira, por se constituir em um meio moral organizado e um meio de educação e de formação (GAUTHIER, 2010, p. 74). Ou seja, apesar do contexto escolar

que se estabeleceu na Antiguidade, o conceito de escola, como a conhecemos hoje, deve-se ao cristianismo.

Segundo Durkheim, o cristianismo "pressentiu que formar um homem não é ornar o seu espírito de certas ideias, nem fazê-lo contrair certos hábitos particulares, é criar nele uma disposição geral do espírito e da vontade que o faça ver as coisas em geral de um determinado ponto de vista" (apud CRAHAY, 2002, p. 17). Pode-se dizer que é aos arredores das catedrais e dos mosteiros que nasceu uma forma de organização social que Crahay considera como o embrião da escola de nossos dias.

A escola no século XII tinha uma nova estrutura e organização, contando agora com um programa de ensino, denominado *Trivium* e *Quadrivium*, que indicava as disciplinas que deveriam ser estudadas. No *Trivium*, para o ensino médio, havia as disciplinas de gramática, retórica e dialética, e no *Quadrívium*, para o nível superior, as disciplinas de geometria, aritmética, astronomia e música. Destacam-se ainda nesse período, as escolas seculares, uma tentativa de desenvolver um ensino que fosse voltado às noções de história, geografia e ciências naturais no lugar do *Trivium* e *Quadrivium*.

Esse sistema escolar nasceu e se desenvolveu sob inspiração intelectualista e elitista. A respeito disso, Crahay destaca que:

> [...] a educação cristã vivia em harmonia com a ideologia aristocrática da sociedade, postulando que um nascimento nobre era suficiente, salvo acidente, para transmitir ao jovem disposições inatas para a virtude, para as artes, para o poder político [...] As classes populares, caracterizavam-se por disposições grosseiras, por um espírito limitado e por uma tendência para o vício, que era preciso combater inspirando o temor a Deus e a obediência. Se necessário fosse deveria recorrer à punição corporal (2002, p. 17).

No período do Renascimento, em meados do século XIV e final do século XVI, os ricos e a alta nobreza educavam seus filhos com preceptores, a burguesia enviava seus filhos para a escola e a massa da população não tinha acesso a esse tipo de formação, ficando excluída do processo de escolarização. Surgem então importantes discursos acerca da educação, destacando-se a crítica aos métodos medievais utilizados na escola, visto pelos críticos da escolástica como "apenas decoreba, repetição inútil de fórmulas insípidas ou de regras absurdas que fazem de uma criança talentosa um aluno insignificante, distraído

e abobalhado" (SIMARD, 2010, p. 104). Com isso, destaca-se também uma nova concepção de criança e de família, que influenciou na organização da escola e fomentou propostas de melhoraria dos materiais didáticos, entendidos como as *ferramentas do saber*. Com essas novas concepções, surgiu a preocupação de adaptar o ensino à idade do aluno, de separar as crianças dos adultos, de promover uma relação professor-aluno mais próxima e benevolente, iniciando-se assim o despertar da consciência acerca da instrução das massas infantis.

É neste período também que aparecem os colégios,[43] sob forte influência religiosa e marcados pelo debate entre duas concepções educativas importantes, uma concepção enciclopédica, que defende o ensino do erudito, fundamentado nos ideais de Rabelais, e outra, humanista, que defende o "fino letrado", fundamentado em Erasmo.

A escola no século XVII é rígida, severa e disciplinadora, com regime de estudos rigoroso e extenso, prevalecendo o *Trivium* e o *Quadrivium*, apesar das críticas dos humanistas. Nesse período, depontam as escolas de iniciativa particular e de orientação não religiosa, como é o exemplo da Casa Giocosa, uma escola fundada por Vittorino de Feltre e fundamentada nos ideais humanistas.

Ainda nesse período, "graças à invenção da imprensa [...] cria-se uma necessidade de educação e, mais precisamente, de alfabetização. Esta apenas se tornou sensível depois da ação dos reformadores" (CRAHAY, 2002, p.18). É importante ressaltar as manifestações de Lutero em defesa da educação universal, pública e de responsabilidade do Estado. Dentre suas ações, destacamos o apelo feito aos magistrados alemães, requerendo a escolarização das crianças. Dizia Lutero, em 1524, que "em todo o lado nos faz falta escolas para as nossas crianças, a fim de que o homem se torne capaz de exercer convenientemente a sua profissão e a mulher de dirigir o seu lar e educar os filhos na fé cristã" (GAULUPEAU apud CRAHAY, 2002, p.18).

Em reação ao protestantismo, criam-se e expandem-se os colégios jesuítas, que seguem a metodologia e os conteúdos propostos no *Ratio Studiorum*. De modo geral, a

[43] Segundo ARANHA (1996) e GAUTHIER (2010), os colégios, naquela época, referem-se ao lugar de ensino e alojamento simultaneamente.

educação escolar ainda segue os padrões clássicos, promovendo a associação entre a religião e as obras clássicas, utilizando-se da repetição, memorização, competição, punição, obediência e castigo como métodos pedagógicos. De forma comparativa, Gauthier destaca que "os gregos inventaram o ensino, mas não fazem a reflexão pedagógica avançar. Do mesmo modo, a Idade Média dá nascimento à escola, mas não faz progredir a reflexão sobre a pedagogia. Os pensadores do Renascimento favorecem o fim da Idade Média e da escolástica, mas também não têm preocupação pedagógica" (2010, p.126).

A escola no século XVII é mais metódica e organizada, considerando um novo jeito de ensinar. Como consequência da reforma protestante, da contra-reforma católica, do surgimento da nova concepção de infância e do elevado número de jovens vagando pelas cidades, ocorreu um grande aumento do número de crianças e jovens na escola, o que gerou a necessidade de criar mais escolas para atender a toda a demanda. Para esse novo contexto escolar, foi preciso pensar uma nova maneira de ensinar, já que as crianças eram em maior número e mais assíduas.

Esse contexto escolar fez com que se percebesse que a estrutura e organização da escola não comportaria as exigências postas pela nova demanda. Segundo Gauthier, começa-se a compreender que:

> [...] o mestre tem que enfrentar muitos problemas de disciplina, de motivação, de organização da classe, etc. Assim, essa tarefa exige bem mais do que o domínio do conteúdo; exige a instalação de todo um sistema de regras e procedimentos, sistema que deve englobar a totalidade da vida da classe (2010, p.133).

Os autores continuam e destacam que, para que a escola se adequasse à nova realidade, havia necessidade de se adotar novos procedimentos, os quais "implicam a consideração da organização do tempo, dos espaços, dos conteúdos, da gestão disciplinar; em suma, trata-se de um método que rege a totalidade da vida escolar, dos micro acontecimentos aos aspectos mais gerais, da chegada dos alunos à sua saída, do primeiro dia do ano escolar ao último" (2010, p.133). Frente a todos os desafios que chegavam à escola, os professores começaram a perceber que para ensinar não era mais suficiente só o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas que era preciso formação específica para aprender a ensinar.

A escola no século XVII começa a ser observada sob outros pontos de vista. A principal tendência passa a ser "a busca de métodos diferentes a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática [...]", assim, começa-se a considerar que a educação deve partir da compreensão das coisas e não das palavras" (ARANHA, 1996, p.107). Esse contexto, passa a exigir uma outra didática, destacando-se assim os estudos do educador e pedagogo Comênio que, preocupado em "ensinar tudo a todos", defende a ideia da universalização da educação, ao contrário de Locke, que defende a formação diferenciada para o governante e o governado, o que configura uma educação elitizada. Outra contribuição importante foi de Fénelon, na proposição da formação intelectual à mulher. Nesse período, a ideia de democracia ganha destaque, assim como seus defensores, Condorcet e Kant. Para Kant, era fundamental a instrução do cidadão, já que, segundo ele, a instrução não deveria:

> [...] resumir-se a um doutrinamento; não se trata de convencer o povo de uma qualquer verdade revelada. Para fundar a democracia, é preciso que nos afastemos de um ensino religioso para educar a razão em todas as pessoas. [...] é preciso tornar a razão erudita popular. É esta a aposta ideológica essencial da escola da modernidade (apud CRAHAY, 2002, p. 19).

Apesar de se aperfeiçoarem os esforços para a institucionalização da escola quanto á obrigatoriedade, ao programa, aos níveis e métodos, ainda predomina o ensino conservador, monopolizado pelos jesuítas.

A escola no século XVIII, desperta reflexões pedagógicas e esforço para que se torne leiga, livre e de responsabilidade do Estado. Essas ideias são reforçadas pelo debate entre os enciclopedistas, naturalistas (Rousseau) e idealistas (Kant), mesmo que ainda houvesse a influência dos jesuítas, a escassez ou quase inexistência das escolas elementares, a educação elitizada e o prevalecimento da diferença de ensino. Nesse contexto surgem as críticas à *Ratio Studiorum* devido ao seu método da separação entre a vida e a escola, à indiferença ao pensamento moderno e às descobertas científicas e à pouca atenção dada ao ensino de história, geografia e matemática, o que acabou contribuindo para a decadência do monopólio da educação jesuítica em 1773.

Lentamente a educação pública vai se constituindo, mesmo que restrita a experiências pontuais. Dessa maneira, destaca-se o Ducado de Weimar, na Alemanha, que

em 1619 já havia estabelecido a obrigatoriedade escolar para crianças de seis a doze anos de idade, mais tarde, estabeleceu leis, definiu graus, horários, exames e inspeção. Com esse mesmo ideal, a França defendeu a educação popular, criando escolas para as crianças pobres.

Após a Revolução Francesa, em 1789, os ideais da educação popular se fortaleceram, contribuindo para a realização de movimentos importantes. Exemplo disso foi a elaboração do Plano de Instrução Pública (Rapport), apresentado na França, em 1792, que estabelecia a instrução pública e gratuita para todos os cidadãos e saber técnico para a profissionalização. Mesmo não tendo sido aprovado, esse plano inspirou o Plano Nacional de Educação da França, "dando realce ao sistema de educação nacional como mola mestra do novo regime político e social" (ARANHA, 1996, p.125).

No entanto, no início do século XIX, a escola é marcada por "uma suposta estabilidade pedagógica, traduzida pela criação de um aparelho estatal de escolarização uniforme na qual a educação, claramente elitista, procurava legitimar um determinado patrimônio cultural, formal e erudito" (HAMILTON apud MORGADO, 2000, p.17). O ensino individualizado, que era privilégio das famílias de classe social mais alta, passa a ser contestado e o Estado procura, cada vez mais, estabelecer a escola elementar, universal, leiga, gratuita e obrigatória. Essas ideias vão se solidificando, lenta e gradativamente, fortalecidas por um ideário pedagógico e por experiências escolares significativas que se desenvolvem ao longo do século.

Na segunda metade do século XIX, o intenso desenvolvimento urbano e industrial provocou a expansão econômica e mudanças sociais que influenciaram a educação e a escola. Essa nova situação exigiu mão de obra qualificada e um crescente número de técnicos especializados, o que pressionou a escola a constituir outro currículo escolar.

Esse contexto provocou várias reformas na educação. Na Alemanha, as mudanças foram centradas na ideia de uma escola secundária, eficiente, rigorosa e disciplinada, o que contribuiu para o baixo índice de analfabetismo e para o preparo técnico e científico. Na França, em 1882, institui-se novamente a escola leiga, gratuita, obrigatória e organizou-se o ensino técnico e a formação de professores. É possível perceber que o desenvolvimento

econômico e o progresso da época promoveram a ampliação dos benefícios da educação para grande parte da população escolar. Segundo Léon, é nessa "época que se percebe mais claramente a ligação estreita que une a educação à evolução política e econômica" (apud GAUTHIER, 2010, p. 186).

No campo das ideias pedagógicas, destacam-se os trabalhos de Pestalozzi, defensor da educação popular e da função social do ensino, de Froebel, que dedica especial atenção às crianças em idade inferior à do ensino elementar e por isso é considerado o fundador do jardim de infância; de Herbert, que atribui o caráter de ciência à pedagogia, destacando o rigor do método. No entanto, segundo Gontard:

> a contribuição principal do século XIX se situa mais no plano da organização da educação popular do que no plano da inovação dos métodos pedagógicos [...] no fim do século, quase todas as crianças estão escolarizadas; isso mostra a eficiência das medidas legislativas adotadas e a importância dos esforços realizados (apud GAUTHIER, 2010, p. 185).

Morgado, ao contextualizar o desenvolvimento e organização da escola, também faz essa análise, destacando a expansão da escolarização e essa expansão entendida como um direito. Segundo ele:

> o que melhor caracteriza a educação do século XIX é o crescimento contínuo do seu conteúdo cultural e humano. Estabeleceu-se um conjunto de disciplinas exigido para a formação humana e, simultaneamente, o benefício cultural estendeu-se a zonas cada vez mais alargadas da humanidade. Foi-se alicerçando a ideia de um ensino concebido como um direito de todos, sem excepção, e como um dever do Estado (2000, p.16-17).

O século XX foi um período bastante complexo, no qual a ciência foi capaz de promover fantásticas descobertas e invenções que impulsionaram a transformação rápida do modo de ser e pensar da sociedade. No campo político, desenvolveram-se diversos regimes, como o comunismo, a ditadura, o fascismo, o nazismo, o totalitarismo, o socialismo, a democracia. Embora tenha sido um período de rápidas e importantes transformações que impulsionaram avanços significativos para a humanidade, foi também cenário de grandes conflitos, que lhe rendeu o título de ser a Era da Catástrofe. Segundo Marrach, "nunca se matou tanto na história da humanidade com tecnologia desenvolvida pelo próprio homem" (2009, p. 11).

A primeira metade do século XX caracteríza-se como um período mais violento, pois foi marcado pelas duas grandes guerras, nas quais o uso de novos armamentos militares tornaram os conflitos mais devastadores. A segunda metade do século XX foi o período da disputa entre os Estados Unidos e a União Soviética pelo desenvolvimento de tecnologia armamentista e espacial. Esses países reconstruíram-se rapidamente após as duas guerras e configuraram-se como duas potências antagônicas, em constantes conflitos políticos e ideológicos, como não lutaram diretamente entre si, marcaram o período chamado de Guerra Fria. Nas últimas décadas do século XX, considerado a Era da Informação, o computador e a internet promoveram um novo modo de ser e conviver. Uma nova cultura que impulsiona e sustenta o período da globalização.

Essa breve contextualização histórica do século XX justifica-se pela necessidade de pontuar algumas referências contextuais desse período de transformações tão intensas, complexas, contraditórias e polêmicas, de modo a que se possa perceber a constituição da escola e do currículo escolar, face a todo o movimento social, econômico, político e cultural que se estabeleceu no decorrer desse período.

A educação nesse contexto é marcada pela expansão do ensino e com grandes transformações no modo de ser e pensar. Segundo Crahay, "O século XX marca uma transformação na história da escola: a instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos [...]" (2002, p.9) sem que isso signifique que todos têm acesso e educação de qualidade. Afirma-se, a necessidade de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória e, para tanto, a necessidade de políticas públicas que regulamentem:

> [...] o crescimento desta sociedade que ninguém entende, e em que ninguém se entende, provoca crise dos valores, da autoridade, da liberdade, a crise do bom senso, do senso comum, o desajustamento pessoal, social. Daí a necessidade de uma escola não compartimentada, capaz de superar a escolástica, contribuir para a compreensão da sociedade e para a interpretação dos conflitos individuais (MARRACH, 2009, p. 119).

Segundo Gauthier e Tardif (2010), no século XX destacam-se duas pedagogias: a tradicional e a nova, apresentando concepções que influenciaram a maneira de se fazer a escola. A Escola Nova foi um movimento pedagógico de grande amplitude no século XX, cujos referenciais foram discutidos, mesmo que diferentemente, por muitos autores, que

consolidaram suas ideias na construção de escolas com propostas curriculares fundamentadas nessa nova forma de conceber e promover o ensino. Ao definir a Escola Nova, Ferrière pontua que:

> Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, ou surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para a preparação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo (apud MANACORDA, 1989, p.312).

Sob essa perspectiva, a escola volta-se para a ciência e dá atenção à criança a fim de formar um novo homem, demonstrando então grande interesse pelo desenvolvimento integral do ser humano, e não só pelo desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, destacam-se várias experiências escolares que evidenciam "a necessidade de superar a tradição e fundar a pedagogia sobre a ciência" (GAUTHIER, 2010, p. 187), conforme expressam as propostas pedagógicas, pensadas especialmente sob a influência de Dewey, como o Método dos Projetos, de Kilpatrik (1918), o Plano Dalton, de Helen Parkhurst (1922), o Plano Winnertk, de Washburne (1920) e a reforma proposta (já em 1919) por Glöckel, na qual "faziam parte o jogo e as tradições populares, a vida ao ar livre e o trabalho na forma de atividade artesanal-agrícola ou de trabalho psicológico (não na forma de trabalho industrial, como na tradição marxista)" (MANACORDA, 1989, p. 312).

Pontuamos ainda as experiências escolares diferenciadas que surgiram e se difundiram em vários países, como na Itália, com a Casa dei Bambini (1900), idealizada por Montessori, nos Estados Unidos, com a Lab Scholl (Escola Laboratório) (1902), criada por Dewey, em Bruxelas, a Escola Hermitage (1907), fundada por Decroly, na Alemanha, a Escola Waldorf (1919), criada por Steiner, na Inglaterra, a Escola de Summerhill (1921), criada por Neill, e na França, a Escola Freinet de Vence (1933) construída por Freinet.

A Rússia, nessa primeira metade do século XX, destaca-se por ter sido o primeiro país a implantar o regime socialista. Essa nova organização social, política e econômica também promoveu um novo olhar sobre a educação e sobre o modo de conceber e organizar a escola. Destaca-se como experiência inovadora e revolucionária na área da pedagogia e, consequentemente, na produção de um ideário pedagógico socialista. Sob os

princípios do socialismo e do comunismo, organizaram-se as escolas comunas, com atenção especial para a Escola de Lepeshinski, criada em 1918, e conduzida por Pistrak. Outra referência importante na educação dentro desse contexto é o trabalho desenvolvido por Makarenko, fundamentado na educação dos sentimentos e do trabalho, assim como na ideia do coletivo. Segundo Manacorda: "O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria, a felicidade para todos os homens [...] eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigorosa quanto otimista." Ainda segundo o autor: "As dificuldades e as contradições, as retomadas e os recuos, os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola da União Soviética e desde o início se constataram as dificuldades da mudança e as resistências objetivas das velhas estruturas e dos velhos homens" (MANACORDA, 1989, p. 315-316).

Na segunda metade do século XX, desenvolve-se a massificação do ensino. Após a Segunda Grande Guerra, surge o conceito europeu de salvar a humanidade pela educação. Esperavam criar um novo homem por meio da educação e assim suprimir as causas da guerra. Várias experiências surgem nessa direção, como a Escola Réggio Emília, fundada em 1945, por Loris Mallaguzzi, na Itália.

Ao longo do século XX é possível perceber:

> [...] a preocupação comum com a criança, mas também uma multidão de propostas diversas e extravagantes.Várias correntes se encontram: algumas têm uma tendência um tanto mística ou são mais científicas, outras são centradas sobre os problemas de poder e de cooperação ou têm uma orientação experiencial etc. Entretanto, todas têm em comum a oposição à educação tradicional e a concentração sobre a criança (GAUTHIER, 2010, p.191).

O modo de pensar e organizar a escola no século XX é influenciado também pelo ideário de Freire (aprendizagem como libertação), de Rogers (aprendizagem baseada na experiência pessoal da criança), de Skinner (aprendizagem baseada na instrução programada), "de Dewey (a aprendizagem pela ação), Piaget (a construção do saber), Vygotsky (a aprendizagem como processo sociointerativo) e Brunner (a aprendizagem pela descoberta)" (KARSENTI, 2010, p. 344) além de outros que foram integrados ao exercício da docência, com maios ou menor ênfase, em determinados períodos e espaços.

No início deste século, percebe-se que o desenvolvimento das novas tecnologias e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho frente às novas configurações do mundo globalizado, passaram a exigir da escola uma outra forma de pensar-se e uma outra forma de organização curricular. Se nunca antes se exigiu tanto da escola, também nunca se esperou tanto dela.

Para Dubet e Martucelli, o que devemos esperar da escola é o cumprimento de três funções básicas e fundamentais: educativa, de socialização e de distribuição. Os autores destacam ainda que, a forma como as escolas ou sistemas educativos articulam ou hierarquizam essas funções irá definir o caráter da instituição. Considerando que "a primeira função será qualificada como educativa na medida em que está ligada ao projeto de construção de uma pessoa que, sendo capaz de reflexibilidade, se autodetermina e se autorregula em função das suas análises racionais das situações que é levada a enfrentar" (DUBET e MARTUCELLI apud CRAHAY, 2002, p. 24). Entende-se que essa função esteja diretamente ligada à possibilidade e à necessidade de a escola promover uma formação voltada a uma educação em direitos humanos, já que requer a formação da pessoa voltada ao enfrentamento crítico da realidade.

De outra forma, ao se pensar a função de distribuição, que, segundo Dubet e Martucelli, "tem a ver com o fato de que a escola atribui qualificações escolares que possuem uma certa utilidade na medida em que alguns empregos, posições ou estatutos estão reservados aos diplomados, assim a escola reparte bens que têm um valor nos mercados profissionais e na hierarquia das posições sociais" (apud CRAHAY, 2002, p. 24). Percebemos que geralmente essa função têm tido maior ênfase, considerando o apelo por uma escolarização para o mercado de trabalho, fundamentando-se em princípios de utilidade e rentabilidade e utilizando-se de recursos metodológicos de concorrência e não de cooperação.

Dubet e Martucelli denunciam que nessa perspectiva, a escola estará:

> [...] submetida a uma finalidade de adaptação à economia e aos empregos que se manifesta nomeadamente pela criação contínua de novas áreas e formações e, além disso, pela crítica amplamente popularizada da inadaptação de uma instituição que seria um dos principais fatores de desemprego [...] A escola não pode subtrair-se a esta finalidade de utilidade social que se lhe impõe atualmente.

> Não pode tão-pouco esquecer as suas funções de educação e de socialização. A questão à qual o político deve responder diz respeito à articulação destas três funções (apud CRAHAY, 2002, p. 26).

Por fim, e como forma de justificar essa breve contextualização, de como a escola se organizou e para quem se destinou, no decorrer da história, percebemos que essa instituição que nasce e se desenvolve elitizada e marcada fortemente por uma perspectiva disciplinadora e centrada no conteúdo tem reforçado, de modo geral, a exclusão e a desigualdade, estimulado a ideia de que essa condição é natural no convívio social.

Se, de fato, conforme explicitam Silva e Moreira (1995a), a escola influencia o nosso modo de ser e de pensar o mundo, é fundamental que ela inclua em seu currículo uma proposta e uma prática de educação em direitos humanos. O que se quer com isso é que a escola, além de promover a aquisição do conhecimento escolar, promova o desenvolvimento de um sujeito comprometido com a defesa, proteção e promoção da dignidade humana de todas as pessoas, já que:

> [...] a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato [...] funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo (SILVA; MOREIRA, 1995a, p. 184).

3.2. **A gênese da instituição escolar e a organização curricular no Brasil**

Com o intuito de refletir a necessidade e a dificuldade de inserção do tema educação em direitos humanos no currículo escolar brasileiro, buscamos aqui compreender a origem e desenvolvimento da escola no Brasil, identificando as ideias que influenciaram a constituição da escola que temos na atualidade.

Ao fazermos uma incursão na história da escola brasileira, temos a impressão que desde a sua origem, em meados do século XVI, até início do século XX, pouco se avançou. Arriscamos até mesmo a dizer que passamos por quatro séculos de estagnação.

A instituição da escola no Brasil surge no século XVI, durante o período colonial (1500-1822), sob o predomínio jesuítico. Em 1549, quase meio século após a chegada dos

portugueses ao Brasil, os padres jesuítas estabeleceram a primeira escola brasileira, na cidade de Salvador, na Bahia, caracterizado assim, o marco pioneiro da educação brasileira. Essa escola, chamada de "ler e escrever", era destinada somente a catequizar índios e instruir os filhos dos colonos, não era permitida a frequência de mulheres e negros.

Os jesuítas foram também responsáveis pela criação do primeiro plano de estudos, que previa o ensino da língua portuguesa e da doutrina cristã, ler e escrever, música e canto, além da criação das escolas elementares e secundárias e outras instituições, como seminários e missões. Sob a orientação do *Ratio Studiorum*, construíram uma escola conservadora, alheia à ciência, à técnica e à arte, centrando-se apenas no latim, nos clássicos e na religião. Os jesuítas ficaram no Brasil por mais de dois séculos, até 1759, quando, sob os dogmas da Igreja Católica, desenvolveram ações duradouras enquanto que "na Europa estabelecia-se a contradição entre o ideal da pedagogia realista e a forma conservadora" (ARANHA, 1996, p. 116).

Se, por um lado, os jesuítas iniciaram a desintegração da cultura indígena, por outro, o encerramento das suas atividades no Brasil representou um desmantelamento da estrutura educacional construída por eles, o que foi prejudicial à educação da época.

A segunda fase da educação do Brasil Colônia iniciou com a expulsão dos jesuítas do Brasil e com o Estado assumindo a educação por meio da chamada Reforma Pombalina, que procurou instituir o ensino público oficial no Brasil. Com essa reforma foram definidas algumas ações como: a criação de dezessete aulas de ler e escrever, nomeação dos professores, criação dos planos de estudo e inspeção com abordagem contrária ao dogmatismo religioso. Embora os jesuítas tenham sido expulsos em meados do século XVIII, a tradição religiosa vai marcar a educação brasileira e a organização escolar até o século XIX.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, são promovidas várias reformas na educação do país, das quais se destaca a organização da educação escolar em três níveis: o primário, que correspondia à escola de ler e escrever, o secundário, que se referia às aulas régias, e o superior. Além disso, foram criados os cursos profissionalizantes de nível médio e superior e os cursos militares.

No século XIX, período do Brasil Imperial (1822-1889), destacam-se algumas iniciativas referentes à educação, como a Constituição de 1824, que ao se referir à educação, destacava a ideia de um sistema nacional de educação, indicando que o império deveria ter escolas primárias, ginásios e universidades. Embora a Constituição de 1824 fizesse referência a um sistema de educação, o modo como se desenvolve o ensino elementar é preocupante, já que:

> [...] sem a exigência de conclusão do curso primário para acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que resta á a oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar. Segundo Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se acha matriculada nas escolas primárias. [...] Segundo Fernando Azevedo, a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2% (ARANHA, 1996, p. 155).

Em 1827 é aprovada a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império e indica a adoção do Método Lancaster.[44] Essa lei, em seu artigo 4º ressalta que: "As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se" E ressalta ainda em seu art. 15 "[...] os castigos serão os praticados pelo método Lancaster."[45]

Ainda nesse período, por meio do ato adicional de 1834, a Coroa descentraliza o ensino, passando a promover e regulamentar a o ensino superior, delegando às províncias a responsabilidade de promover as escolas de nível elementar e secundário (ARANHA, 1996, P. 152). Como tentativa de qualificar o ensino, foi criado, em 1835, em Niterói, a primeira escola de formação de professores que, sucessivamente, vão se expandindo para outros estados brasileiros, como na Bahia, em1836, no Ceará, em 1845, e em São Paulo, em 1845, caracterizando-se em um movimento importante, mesmo que a formação nessas instituições de ensino tenha sido realizada de forma irregular e precária.

[44] O Método Lancaster, ou Ensino Mútuo, ou monitoral, foi um método de ensino criado na Inglaterra no final do século XVIII e início do XIX, no qual o professor ensinava a um pequeno grupo de alunos, que repassariam o conteúdo para os demais, os mais jovens.

[45] Estes castigos reduzem-se a fazer passar o discípulo que erra, do lugar em que está, para outro inferior, quando o seu erro é emendado por outro que estava neste lugar; lembrança mui plausível, porque deste modo se criam na mocidade sentimentos de brio. A palmatória, as disciplinas, só servem para lhes fazer perder a vergonha, e torná-los destemidos (*Anais do Senado Federal*, sessão de 29 de agosto de 1827, p. 265, v.2).

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, instituiu uma série de alterações no sistema escolar com o intuito de superar a cultura escolar promovida pela tradição colonial. Segundo Aranha:

> Esta lei, defende a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos. Estimula a criação de colégios com propostas divergentes, como por exemplo, os de tendência positivista que, valorizando as ciências, possam superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial (1996, p. 156).

O período da Primeira República (1889-1930) iniciou com uma significativa reforma no sistema de ensino. Segundo Ghiraldelli, a Reforma Benjamim Constant, em 1891, teve grande repercussão ao "substituir o currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo [...] reorganizar o ensino secundário, primário e a Escola Normal; criar o *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério." Tal reforma destacou-se ainda por ter declarado o ensino livre, leigo e gratuito, "dividido a escola de ensino primário em dois graus e exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas" (2003, p. 21).

No entanto, a escolarização nesse período apresenta dados preocupantes. Segundo Ghiraldelli, em 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta,[46] significando que uma entre quatro crianças em idade escolar, não sabia ler e escrever[47]. Nesse contexto surgem dois movimentos na área da educação: o *entusiasmo pela educação* preocupado com a abertura de novas escolas e o *otimismo pedagógico*, preocupado com os métodos e conteúdos a serem utilizados.

A introdução da cultura norte-americana inspirou a necessidade de "alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, nossa relação ensino-aprendizagem, nossa forma de administrar as escolas e a educação em geral" (GHIRALDELLI, 2003, p. 17). Com a chegada da literatura de John Dewey, em meados de 1920, iniciou-se no Brasil o movimento escolanovista. Sem que tivéssemos naquela época um ministério para a educação, as reformas e tentativas de organizar a educação escolar foram realizadas por

[46] Ghiraldelli (2003, p. 17).
[47]Ghiraldelli (2003, p. 25).

intelectuais, entre os quais destacamos Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Sampaio Dória e Carneiro Leão.

Apesar das várias reformas e da legislação ter se desenvolvido diferente em cada estado, o quadro da educação escolar na Primeira República era caótico, conforme descreve Paschoal Lemme:

> As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas ,das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas em 1763 (apud GHIRALDELLI, 2003, p. 23).

Diante ao exposto, percebe-se que apesar das reformas educacionais e dos debates pedagógicos promovidos por intelectuais preocupados com a educação pública pouco ou quase nada se avançou em termos de escolarização e qualificação do ensino público nesse período.

Na Segunda República (1930-1937), apesar de ter sido um período curto, foi um tempo em que se desenvolveram reformas e movimentos pedagógicos importantes para a educação brasileira. Destacamos, nesse sentido, a Reforma Francisco Campos (1930-1932), a Reforma Washington Pires (1934), a IV e a V Conferência Nacional de Educação, que tiveram o intuito de discutir o Plano Nacional de Educação, e, principalmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando Azevedo com a colaboração de 26 signatários, que, além de outras considerações, destacava que:

> [...] a educação nova [...] deveria colocar as finalidades da educação ‘para além dos limites das classes’ e, para tal, preparar-se para formar a hierarquia democrática através da hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais. [...] Se a nova educação serviria somente ao indivíduo, ela o faria fundada no princípio da vinculação da escola com o meio social, meio este que, na atualidade moderna, estaria colocando como ideais da educação a solidariedade, o serviço social e a cooperação (GHIRALDELLI, 2003, p. 34).

Além de outras referências importantes, o documento aponta ainda para a constituição de uma “escola comum e única [...] acessível em todos os seus graus a todos os

cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica." Defende ainda, a oferta, pelo menos na educação pública, de "educação comum, igual para todos," baseada na "laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e na coeducação dos sexos [...]" (GHIRALDELLI , 2003, p. 36).

No período do Estado Novo (1937-1945), apesar do movimento da Escola Nova e do impacto do manifesto, o sistema de ensino ainda permanece dual, existindo uma escola para os ricos e outra para os pobres. Essa dualidade pode ser percebida inclusive na legislação que define, conforme a Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino público secundário para a elite condutora e ensino profissionalizante para a população mais pobre. Segundo Ghiraldelli: "A legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar, pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos" (2003. P. 90).

A Quarta República (1945-1964), que permaneceu por quase duas décadas, foi o período em que houve intenso debate e disputa entre os conservadores contrários à laicização do ensino e os "pioneiros da educação nova" em defesa da escola pública. Novamente, frente ao intenso debate entre os defensores da escola pública e gratuita e dos defensores do ensino privado, surge um novo manifesto, o chamado Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados (1959), redigido por Fernando Azevedo e assinado por mais 189 pessoas, destacando que "as verbas públicas servissem somente a rede pública e que as escolas particulares se submetessem a fiscalização oficial" (GHIRALDELLI, 2003, p.100).

Em 1946, inicia-se a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação. Esse documento formulado por uma comissão da qual fazia parte Fernando Azevedo, foi arquivado, extraviado, reelaborado, alterado pelo substitutivo de Carlos Lacerda, até que fosse aprovado em 1961, com mais de duzentas emendas. A Lei nº 4.024/1961, a primeira LDB brasileira, estabelece, entre outras normatizações, o ensino obrigatório nos quatro primeiros anos do ensino. Contudo, uma lei "que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber" (GHIRALDELLI, 2003, p. 107).

Na quarta República, o quadro educacional apresentava os seguintes dados: em 1953, "somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançavam o último ano," em 1960, "[...] 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio" e no final de 1963, "[...] metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior" (GHIRALDELLI, 2003, p. 111-114).

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, destacam-se teóricos importantes, como Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, que ressaltam a educação popular. Os principais movimentos de educação popular na década de 1960 foram os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular, os Movimentos de Educação de Base, com influência tanto marxista como cristã.

Em 1964, inicia-se um novo período na história do Brasil: O regime militar (1964-1985) e os movimentos que não foram extintos, foram forçados a mudar sua atuação. A universidade e as escolas de ensino secundário passam a ser controladas e qualquer ação de manifestação ou protesto era considerada subversiva.

A educação nesse período:

> Pautou-se em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional (GHIRALDELLI, 2003, p. 126).

Até 1968, foram firmados vários acordos entre Brasil e a United States Agency for International Development (Usaid), um órgão norte-americano de assessoramento a países subdesenvolvidos. Os acordos entre o Ministério da Educação e a Usaid previam para a área da educação, o assessoramento técnico que se deu especialmente no ensino superior e influenciou as determinações da reforma universitária imposta pela Lei nº 5.540/1968, que, segundo Ghiraldelli, à luz dos princípios tayloristas, introduzia "sistematicamente o

parcelamento do trabalho na universidade." (2003, p. 136). O mesmo autor destaca ainda, conforme acordo publicado pelo MEC, que "para a reformulação e modernização da universidade brasileira [...] fazia-se necessário conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social" (GHIRALDELLI, 2003, p. 131). Estranhamente cita-se o respeito aos direitos humanos, em um período em que jovens estudantes foram perseguidos, presos, torturados e mortos, despojados assim do direito mais básico, que é a vida.

Em dezembro de 1968, é assinado o Ato Institucional nº 5 — AI 5 —, tornando o regime ditatorial mais fechado. Em agosto de 1969, devido ao estado de enfermidade do presidente, assume o poder uma junta militar formada pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, centralizando as decisões dentro das Forças Armadas. Logo em seguida, em 12 de setembro de 1969, a junta militar institui o Decreto-Lei nº 869/1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país. Segundo o artigo 2º desse decreto, a Educação Moral e Cívica, teria, entre outras finalidades, "*a)* a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; [...] *f)* a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização socio-político-ecônomica do País." No entanto, qualquer manifestação em defesa da democracia e ações que despertassem a compreensão dos direitos, eram vistos como subversivo e submetidos à violenta repressão.

O decreto determinava que a disciplina de Educação Moral e Cívica deveria ser ministrada em todos os níveis de ensino: no ensino médio, além dela, deveria ser desenvolvida a disciplina Organização Social e Política Brasileira e no ensino superior e na pós-graduação sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, era determinado que, em nenhuma hipótese, deveria deixar de ser ministrada na forma prevista.

Outra referência significativa, que demonstra o controle exercido pelo governo da época, é expresso pelo artigo 4º do referido decreto, que determina que: "Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, [...] e aprovados pelo

Ministro da Educação e Cultura". Chama-nos a atenção o fato desse decreto permanecer em vigor até 1993, quase uma década após a abertura política e a redemocratização do país.

Em 1970, o ministro da educação, coronel Jarbas Passarinho, elege um grupo de pessoas para elaborar a segunda LDB, que entra em vigor em 12 de agosto de 1971. A Lei nº 5.692/7191, além de outras determinações, institui o ensino de 1º e 2º graus, sendo o primeiro grau de escolarização obrigatória, correspondendo a oito anos letivos, com ingresso aos sete anos de idade. O 2º grau passa a constituir-se como "escola única profissionalizante, como uma tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica" (ARANHA, 1996. P. 214). O Conselho Federal de Educação chegou a relacionar até 158 habilitações técnicas correspondente às áreas da agropecuária, indústria e serviços, entre as quais passa a integrar a habilitação magistério.

Referente às determinações para o 2º grau, Ghiraldelli salienta que "as escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, [...] desconsideraram [...] tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas" (2003, p. 144).

Na década de 1980, a abertura política é lenta. Em 1984, Darcy Ribeiro denuncia a situação do ensino no Brasil, publicando as razões para a decadência da escola pública. Ressalta, ele que:

> [...] o verbalismo, a decoreba, exclusão de todo fazimento e expressividade, a ordem, mandonismo, a não admissão de avaliação do trabalho docente, descuido com os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma pauta normal e exigência para todos, ainda que a imensa maioria dos alunos não acompanhe esta pauta, professora não educadora, mas uma técnica que vai à escola derramar instruções sobre os alunos, o aprendizado é feito de oitiva pelo rádio e televendo (apud GHIRALDELLI, 2003, p. 201).

Darci Ribeiro e Leonel Brizola, no governo do Rio de Janeiro (1982-1985) tiveram um papel de destaque na educação brasileira ao construírem os Centros Integrados de Educação Popular, chamando a atenção para a educação popular.

Em 1988, é elaborada uma nova Carta Magna, a Constituição de 1988, construída nos debates conflituosos entre movimentos populares e os grupos elitizados na tentativa de

assegurarem seus interesses. A educação passa a ser um tema especialmente evidenciado, em vários momentos discutida, o que determina a elaboração de uma nova LDB.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada por órgãos internacionais, da qual resultaram indicadores "capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem, para crianças, jovens e adultos" (BRASIL, 2001, p. 14). Em decorrência dos compromissos assumidos na conferência, o MEC responsabilizou-se por coordenar a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), que também indica a necessidade da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Fundação Carlos Chagas, a partir de estudos em diversas e variadas fontes, formulou então uma versão preliminar, que passou por um processo de discussão nacional em 1995 e 1996. A partir dos pareceres recebidos, foi reelaborado o documento e disponibilizado quase ao mesmo tempo da LDB.

Em 1988, o deputado e professor Florestan Fernandes foi responsável por coordenar o processo de discussão e elaboração da LDB que substituiria a Lei nº 5.692/1971. Na sequência, Darcy Ribeiro foi indicado como novo relator. Esse foi um processo de debate, elaboração e aprovação polêmica, que resultou em um trâmite de oito anos no Congresso. Desde sua aprovação, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi incluindo alterações e novas determinações elaboradas pelo movimento de luta pelo reconhecimento e inclusão das "minorias sociais" no sistema público, requerendo, não só o acesso ao ensino, mas a qualidade da educação. Devido a esse movimento, inúmeros pareceres e resoluções foram promulgadas na perspectiva de qualificar as políticas públicas do sistema de ensino.

Nos anos 2000, a legislação educacional brasileira passou por transformações, alterando e incorporando inúmeras leis, pareceres, resoluções, portarias e decretos de modo a ampliar e qualificar a educação brasileira[48].

[48] Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação). Lei nº 10.436/2001, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Portaria nº66/2003, cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Lei nº 11.494/2006, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Decreto nº 6.094/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas

Com essa breve contextualização da escola, percebe-se que a obrigatoriedade escolar é recente. Em muitos países da Europa, a obrigatoriedade escolar tem menos de cem anos. No Brasil, oficialmente, tem cinco décadas, pois mesmo que o Manifesto dos Pioneiros de 1932 já requeresse a obrigatoriedade da escolarização, foi somente com a Lei nº 4.024/1961 que essa possibilidade foi oficializada, quando expressou em seu art.27 que "o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos [...]" e no art. 26, no qual consta que, "o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais". Atualmente, com a alteração da LDB pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a escola passa a ser obrigatória já na educação infantil, a partir dos cinco anos de idade.

Observando o desenvolvimento da escola brasileira, considera-se correta a idéia de Dubet e Martucelli (1996), que afirmam que a escola:

> [...] se transformou mais sob o efeito da massificação do ensino do que sob o efeito das reformas estruturais e pedagógicas. Inevitavelmente, esta última fez entrar novos públicos na instituição. Indiretamente, também contribuiu para a emergência de uma competição escolar mais virulenta que nunca, pois os jovens de famílias modestas que prolongam a escolaridade além do nível elementar, são animados por uma esperança de promoção individual que lhes foi mostrada como vantajosa (apud CRAHAY, 2002, p. 25).

A escolarização no ensino fundamental, e agora pré-escolar, não resulta de uma opção. Todas as crianças são obrigadas a frequentar a escola, uma escola que percebemos elitizada, genérica, urbanizada, eurocêntrica. Mesmo que tenhamos uma legislação que reconhece a diversidade cultural e étnica e propõe a inclusão curricular, ainda não é possível perceber tal inclusão, nem mesmo na bibliografia, já que a escola indígena, a

---

Compromisso Todos pela Educação. Parecer CNE/CEB nº2/2007, referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Decreto n º 6.093, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos. Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Resoluções CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009, estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre os programas de material didático. Decreto nº 7.352, de 2 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e especializado.

escola na privação da liberdade, a escola no cárcere, a escola quilombola, a escola do campo, ainda são capítulos à parte na história da educação.

Giroux e Simon, ao se referirem à reforma educacional da América do Norte no final do século XX, destacam a implantação de uma escola "livre das incômodas preocupações com equidade, justiça social ou a necessidade de formar cidadãos críticos [...]" e salientam que essa opção foi tomada considerando que, "[...] as escolas seriam uma forma de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante" (apud MOREIRA, 2009, p. 95). Segundo esses autores:

> [...] a escola é um território de luta [...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (apud MOREIRA, 2009, p. 95).

Desse modo é possível entender alguns dos motivos que tenham promovido e mantido a escola excludente e elitizada. Segundo Rossato, a escola: "Perdeu o sentido da gratuidade, da solidariedade, da cooperação, da dignidade, sendo dominada por valores como eficiência, a competição, o individualismo, o presentismo [...] onde o saber tornou-se um saber fazer. De formar, a escola passou a informar. (2007, p. 213). À vista disso, as lacunas deixadas pelos cursos de formação de professores, no que se refere à educação em direitos humanos, contribuem para o distanciamento da escola referente a essa temática.

3.3. Origem e desenvolvimento dos estudos curriculares: concepções introdutórias

A breve contextualização histórica do surgimento, organização e desenvolvimento da escola serve para percebermos que a escola e o currículo, tal qual o encontramos hoje, não surgiu em definitivo, no passado, mas que, conforme demonstra Goodson (1995), está em permanente movimento e transformação, sem que se entenda que esse processo seja constantemente evolutivo e de contínua qualificação. O que se quis dessa forma foi demonstrar os momentos de continuidade e evolução, rupturas, tensões, inquietações, etc.

No decorrer desse processo, Goodson alerta para a necessidade de se estar atento aos "diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras" (1995, p. 7). Nesse sentido, aponta-se aqui o conceito de currículo, indicando seu significado etimológico, seu surgimento e as concepções que, ao longo da história, foram constituindo o seu conceito.

Goodson (1995), Morgado (2000), Pacheco (2005) retomam o conceito etimológico de currículo, indicando sua origem latina *currere*, que significa percurso ou caminho, e destacam ainda, assim como Veiga-Neto (1997), sua origem em 1663, na Universidade de Glasgow, Escócia, sob influência do calvinismo. A esse respeito, Pacheco ressalta os estudos de Goodson sobre a emergência do currículo ao calvinismo e destaca que "na perspectiva religiosa de Calvino, a vida seria uma corrida ou um trilho de corridas. Daí que ele se tivesse apropriado do termo curriculum [...]" (2005, p. 32).

Desde então, pode-se dizer que currículo se apresenta como um termo polissêmico e com muitas definições na área da educação, como reflexo das opções teóricas que orientam cada pesquisador. Assim, entende-se que a diversidade de conceitos advém das diferentes e diversas concepções ideológicas, filosóficas, políticas, sociais e econômicas e também, como expressa Morgado, da "importância atribuída ao conhecimento científico, à sociedade e ao educando" (2000, p.21).

Atualmente existem várias abordagens sobre a definição de currículo, que em alguns momentos coincidem, em outros divergem, mas que demonstram, sobretudo, que não há um consenso quanto sua definição. Nesse sentido, recorre-se aos estudos de Morgado (2000), Pacheco (2005) e Leite[49] (2002), que perante a variedade de conceitos de currículo, buscaram sistematizar as distintas abordagens teóricas para melhor compreender

[49]Em sua pesquisa, Carlinda Leite utiliza-se também da tipologia de Schiro (1978) e de Eisner e Vallance (1974) e, portanto, em sua definição utiliza-se de quatro caracterizações, acrescentando a tipologia teoria do racionalismo acadêmico tradicional. Nessa classificação, a autora destaca que o currículo "é apenas um conjunto de saberes acadêmicos transmitidos pela escola, circunscrevendo-o, assim, ao conjunto das matérias a ensinar e a estrutura organizativa dessa transmissão. A instituição escola tem, nesta concepção, o papel exclusivo de preservar e transmitir a herança cultural para que sejam defendidas as tradições da sociedade e inculcados, nas novas gerações, os valores e crenças em que assentam as verdades clássicas e os modelos de raciocínio hegemonicamente consagrados como únicos" (2002, p. 56) Destaca ainda nessa caracterização, concebida como tradicional, a concepção de Bobbit (1924), de que currículo é um "conjunto de habilidades que permitirão aos alunos adaptar-se à vida adulta na sociedade".

o que é currículo e o seu processo de desenvolvimento. Conforme citam em seus estudos, tomam a tipologia utilizada por Kemmis para sintetizar as principais teorias curriculares, propondo assim, três grandes grupos: teoria técnica, teoria prática e teoria crítica. Desse modo, também como os autores já mencionados, optamos neste estudo pela classificação teórica do currículo baseando-se na tipologia: teoria técnica, teoria prática e teoria crítica[50].

A teoria técnica teve sua origem formal no século XII com o *Trivium* e o *Quadrivium* e, de acordo com Morgado, é "a mais tradicional [...] e ainda se faz sentir nos dias de hoje." Nesta perspectiva entende-se que "as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito. Caracteriza-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista. (2000, p. 40). Segundo o autor, nessa perspectiva: "A prática é determinada pela teoria, em uma relação unívoca e hierarquizada" (2000, p. 41), estando de acordo com a definição de currículo de Bobbitt, que pensa a organização e funcionamento da escola baseado na administração econômica de Taylor. Para ele, segundo Pacheco, "o curriculista deve organizar o processo de ensino-aprendizagem tal como o engenheiro planeia o traçado de uma estrada" (2005, p. 98). Destaca-se ainda, em um momento posterior, os estudos de Tyler (1949) que, segundo Morgado, nessa mesma perspectiva apresenta quatro princípios para estruturar um currículo, baseando-se na elaboração de objetivos. Assim, ele identifica o currículo como "um conjunto de objetivos que a escola se propõe a alcançar [...] nessa perspectiva, os resultados são definidos em termos comportamentais [...]" (MORGADO, 2000, p. 41). Essa perspectiva teórica contribuiu para o desenvolvimento do tecnicismo no Brasil.

A teoria prática teve sua origem na década de 1970 por influência dos empiristas Schwab e Stenhouse. Nessa teoria, que se caracteriza por um discurso humanista, o currículo é definido "como uma prática e como um processo de investigação que deve estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade" (MORGADO, 2000, p. 42). Morgado ressalta ainda a ideia de currículo na teoria prática como:

[50] Dessa forma, justificamos o fato de não abordarmos diretamente a tradição pós-crítica, a qual entende o currículo para além do conhecimento, centrado-se na cultura. Como representante dessa tradição, no Brasil, destacamos Elizabeth Macedo, que propõe redefinir o currículo como cultura, opondo-se a idéia de que o conhecimento é o centro do currículo, conforme é entendido na teoria crítica. Contudo, segundo Macedo, "no Brasil, a matriz crítica, embora prevalente, é mesclada com discussões pós-estruturais" (2012:725).

> [...] um processo que engloba múltiplas vertentes [...]. Interessa aqui realçar os procedimentos específicos de cada contexto de decisão, com particular incidência para os professores, que, no fundo, são a pedra angular de todo o processo curricular, ou seja, assumem o importante papel de mediadores decisivos entre o currículo estabelecido e os seus principais destinatários – os alunos (MORGADO, 2000, p.43).

Nesse sentido, Moreira (2009) ressalta a influência dos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a contribuição desse referencial para o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil.

A teoria crítica está fundamentada na perspectiva emancipadora de currículo, na qual se caracteriza pelo discurso dialético. Aqui "o currículo é visto [...] como o resultado de interesses agrupados de professores e alunos portadores de uma consciência crítica. Impera uma legitimidade discursiva em que o currículo é resultado do confronto dos vários argumentos colocados, com consciência crítica, pelos vários elementos" (MORGADO, 2000, p. 43).

Essa teoria surge na década de 1970, por intermédio de um grupo de especialistas em currículo, que discordavam da tendência curricular dominante, devido ao "caráter instrumental, apolítico e ateórico" que apresentava, configurando, dessa forma, "as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação" (MOREIRA, 2009, p. 15).

Embora entre esse grupo não houvesse uma unanimidade acerca das orientações teóricas, todos concordavam com a necessidade e urgência de constituir uma nova tendência, um novo conceito de currículo, cuja "intenção central fosse identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíram para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais" (PINAR; GRUMET apud MOREIRA, 2009, p.15).

Desse modo, os reconceitualistas deram origem a duas grandes correntes de pensamento, uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica e outra no humanismo e na hermenêutica, os primeiros fomentaram nos Estados Unidos o surgimento da Sociologia do Currículo, que, segundo Moreira, surge:

> [...] voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc.

> Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais (2009, p.16).

Diante dessas diferentes concepções, Morgado apresenta duas tendências conceituais: a francófona e a anglo-saxônica. A francófona apresenta uma visão restrita de currículo, incorporando apenas como intenções, planos formais, propostas e programas. Destaca ainda que falar de currículo ou programa representa uma mesma realidade, o que, aliás, é usual na tradição latino-europeia. Nessa tendência encontram-se as definições de currículo em uma perspectiva técnica, que para o autor representa uma visão "fragmentada e espartilhada de currículo" (MORGADO, 2000, p. 30).

A tendência anglo-saxônica, na qual se definem os autores Gimeno, Zabalza, Kemmis, Pacheco, Morgado, Silva, Moreira, entre outros estudiosos do assunto, apresenta um visão mais abrangente de currículo, não descartando os planos e programas, mas incorporando "o conjunto de experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação" (PACHECO apud MORGADO, 2000, p. 31).

Nesse sentido, nos orientamos por uma opção teórica crítica de currículo, que se expressa na tendência anglo-saxônica, por entender currículo "como o conjunto de processos de seleção, organização, construção e reconstrução culturais (no sentido mais amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar" (LEITE, 2002, p. 89).

Nessa perspectiva, destacamos ainda, como expressa Sacristán:

> [...] que o currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos; as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc (1995, p. 86).

Outra referência importante, que têm orientado este estudo, são Moreira e Candau, que caracterizam currículo como "as experiências escolares que se desdobram em torno do

conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos (as) estudantes" (2008, p. 18). Desse modo, é visível a contribuição da escola na constituição do modo de pensar e agir de cada sujeito, influenciando a vida das pessoas com o que ensina e do modo como ensina. É possível perceber nesses estudos a evidente relação entre currículo e cultura, já que "o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absolvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão" (SILVA apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 28). Tal posicionamento permite perceber a íntima relação entre currículo e educação em direitos humanos, pois se ele é capaz de produzir não somente um conhecimento, mas uma cultura (como de fato é), será capaz de produzir também uma cultura[51] de promoção e defesa dos direitos humanos. Silva destaca que "o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade" (apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 28).

De outra forma, cabe também ressaltar Michael Young, outro autor importante no debate sobre as questões curriculares, que, embora não tenha sido citado nos estudos de Leite, Morgado e Pacheco, assume papel importante no cenário brasileiro e no exterior, no sentido de pensar a centralidade do currículo. Segundo ele:

> [...] currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria — o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais; [...] o currículo deve ser baseado em conceitos; [...] o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes [...]. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem; [...] o currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores (YOUNG, 2011, p. 614).

O autor faz a defesa de um currículo centrado no conhecimento e na disciplina, embora reconheça e apresente dois argumentos contra sua proposição: "o primeiro é que qualquer forma de currículo centrado em disciplinas continuará a discriminar os menos favorecidos e, principalmente, os alunos da classe trabalhadora e de minorias étnicas". O

[51] Estamos entendendo cultura como conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 27).

segundo, "e a afirmação de que ele está em desacordo com o que é frequentemente proclamado como uma tendência global para a desdiferenciação, em outras palavras, para o enfraquecimento das fronteiras entre ocupações e domínios de conhecimento" (2011, p. 610-611). Entendemos como importante trazer a referência de Young para demonstrar o tensionamento acerca das questões curriculares.

É evidente, diante do exposto, o quanto pode ser tensa a inclusão do tema direitos humanos no currículo escolar, considerando o quanto já é tenso o reconhecimento, valorização e inclusão das diferentes culturas, conforme expressam os estudos e pesquisas acerca da pluralidade cultural e o multiculturalismo. A escola é um espaço de convívio e de socialização. É lugar onde se manifestam diferentes e diversas experiências de vida e de entendimentos de mundo; mas é também espaço onde se manifestam e se fortalecem preconceitos, o que requer dos profissionais da educação atenção e formação pedagógica para realizar a mediação da socialização desses diferentes saberes. Nesse sentido, Moreira e Candau destacam que:

> [...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (2008, p. 20).

A respeito disso, Sacristán aponta possibilidades que legitimam a inclusão da educação em direitos humanos no currículo escolar. Inquietado com o "daltonismo cultural", expressa:

> [...] que fazer, a partir do planejamento curricular, para favorecer o multiculturalismo? [...] Uma solução relativamente fácil é a introdução de unidades específicas de conteúdos, com seus correspondentes materiais, dedicados a países, crenças e sistemas culturais mais ou menos distantes do próprio. De qualquer modo, o tratamento dos direitos humanos, individuais e dos povos, deve ter acolhida na educação, como um componente específico (1995, p. 107).

Para Silva, "o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também — e em conexão com esses conhecimentos — pessoas"(1995c, p. 10). O autor salienta ainda que,

“Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz ”(1995b, p. 194). Entendemos dessa forma, assim como o autor, que:

> [...] há dessa forma, um nexo muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (1995b, p. 196).

Portanto é preciso estar atento ao que é proposto nos planos e nas propostas curriculares tanto quanto aos efeitos alcançados pelas relações sociais que se estabelecem na escola e que não são expressos nos documentos e, consequentemente, não são percebidos claramente. É o que muitos autores denominam como currículo oculto. Santomé conceitua currículo oculto como os “conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e às interações que se dão no dia a dia das aulas e das escolas” (apud MORGADO, 2000, p. 26). Ribeiro, refere-se ao currículo oculto como “os efeitos educativos ‘não acadêmicos’ que a escola parece promover e que, não estando explicitamente consignados no currículo formal, se relacionam diretamente com a aquisição de valores, socialização, manutenção de classes sociais, e fomento de atitudes de conformismo” (apud MORGADO, 2000, p. 27).

Um currículo voltado à promoção de uma cultura de educação em direitos humanos precisa estar atento ao currículo oculto que, por meio de suas práticas e efeitos escolares, pode ser capaz de promover a violação dos direitos humanos. Nesse caso, Moreira e Candau (2008) destaca a opressão que alguns estudantes podem sofrer por razões ligadas à classe social, gênero, sexualidade, etc. e que entendemos que possa acontecer, mesmo quando os programas e planos indicam o desenvolvimento desses conhecimentos curriculares.

O que se quer dizer com isso é que o conhecimento escolar não é o suficiente para formar a identidade de um sujeito comprometido consigo e com os outros. Ela é importante e fundamental, mas sozinha não é o suficiente. Por isso, muitos autores têm destacado a inclusão de novos componentes curriculares e nova metodologia de trabalho.

Nessa perspectiva, consolidamos esse estudo na abordagem de Silva, que ressalta que:

> [...] a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas [...] o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como "problemas" sociais: AIDS, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. Como vemos, aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes (1995c, p. 09).

Dessa maneira e sob a orientação da contextualização e concepções abordadas, importa destacarmos nossa percepção de que a tradição da formação, frente as pressões posta pelas exigências da contemporaneidade, promovem o tensionamento do debate acerca do currículo escolar ao definir, não só a centralidade do currículo e o que deve a escola ensinar, mas, também, o modo como deverá ser ensinado.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES, CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

A par do processo de constituição histórica da escola e, consequentemente, do currículo escolar, tendo em vista o que a escola já foi e o que pode se tornar, na perspectiva de incluir uma cultura de valorização, defesa e promoção dos direitos humanos, entendemos ser importante e necessário investigar como os professores pensam a proposição de um currículo escolar em direitos humanos, conforme indicam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Este capítulo aborda o processo metodológico dessa investigação, apresentando os dados coletados nas entrevistas com os professores e professoras, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula e a análise desses dados a partir do referencial teórico abordado nos capítulos anteriores, com o intuito de evidenciar o modo como os sujeitos das entrevistas percebem ser possível ou não a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar.

Cabe retomarmos inicialmente, que a questão da pesquisa e sua origem nasce na trajetória da minha formação discente e docente, que foi desprovida do debate acerca da educação em direitos humanos. Meu contato com a temática dos direitos humanos aconteceu tardiamente, de modo que me provocou a pensar quais os motivos que impedem que o currículo escolar desenvolva uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos. De modo mais específico, perceber como os professores e as professoras, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e quais os aspectos que identificam como limitadores ou promotores do desenvolvimento de uma educação em e para os direitos humanos.

Assim, nos identificamos com Lüdke e André, quando definem o que deve ser o propósito de uma pesquisa. Segunda as autoras:

> Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do

> estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente (1986, p. 2).

Nessa perspectiva, buscamos sustentar a pesquisa com base no paradigma identificado como "interpretativo, simbólico, hermenêutico ou fenomenológico" (MORGADO, 2012, p. 17) que, ao conceber que o indivíduo se ocupa do contexto que o cerca, apropria-se dele e compreendendo-o e intervindo a partir da sua compreensão dessa realidade, considera que o papel da pesquisa seja identificar e interpretar o sentido que os indivíduos dão às ações que realizam ou que deixam de realizar.

4.1. Os esforços e re(invenções) na condução da pesquisa: o processo metodológico

O modo como construímos e percebemos o nosso entorno, bem como a forma como nele produzimos e reproduzimos os sentidos, são gerados e desenvolvem-se mediados pelos diálogos e silêncios, conquistas, derrotas, utopias ou desilusões que protagonizamos nas relações que estabelecemos com o outro, cotidianamente. Nesse processo exerce fundamental interferência a estrutura do poder socialmente instituído e os mecanismos de maior ou menor participação social vigentes.

Assim, evidenciar e compreender os sentidos e concepções que os sujeitos constroem acerca do mundo e a forma como eles são construídos, é tarefa que requer do pesquisador das/nas ciências sociais uma opção por um enfoque teórico e metodológico fundamentados em uma abordagem de pesquisa qualitativa. Portanto, a opção por essa abordagem respalda-se na ideia de Flick de que:

> [...] esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo "lá fora" [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras [...] (com o intuito de) esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica (2009, p. 08).

Ainda, nessa direção Minayo explicita, mais especificamente, os aspectos a serem contemplados por essa abordagem de pesquisa, que segundo a autora, "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 21). Tal abordagem também é fundamentada nos estudos de Bogdan e Biklen, que afirmam que a pesquisa qualitativa "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dessa forma, entendemos ser fundamental que os dados, evidências e informações a serem coletadas sejam oriundas da voz, das expressões e manifestações próprias dos professores, recolhidas por meio de entrevistas, para possibilitar uma relação de interação entre pesquisador e entrevistado, incentivando a fluidez autêntica da informação. Nesse sentido, a entrevista destaca-se em relação às demais técnicas por possibilitar o registro fiel e imediato dos dados que se quer coletar, permitindo abordar qualquer pessoa sobre qualquer assunto. Ressaltamos, com ênfase, a escolha dessa técnica por ela proporcionar uma abordagem mais eficiente de temas de natureza íntima e complexa, pois permite a interação e diálogo entre pesquisador e entrevistado, possibilitando evidenciar compreensões que são tácitas no modo do entrevistado pensar e intervir na realidade, promovendo dessa forma, uma melhor apreensão das concepções e significados que orientam o modo como eles intervêm no mundo.

Outro aspecto importante que justifica a escolha desse instrumento de coleta de dados é a possibilidade de adaptar, retomar e elucidar as questões da entrevista para que se obtenha a informação com maior fidelidade, permitindo que o entrevistado possa manifestar, no decorrer da entrevista, os significados que atribui à algumas questões. Seguimos ainda as recomendações de Lüdke e André de que "as informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral, professores, [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível" (1986, p.34). Optamos, dessa forma, pela entrevista semi-estruturada, realizada individualmente, gravada

e transcrita, de modo a registrar com maior fluidez e fidelidade as manifestações e expressões usadas pelo entrevistado. Morgado destaca em seus estudos que esse instrumento é:

> [...] muito utilizado no domínio da investigação em ciências humanas e sociais, [...] por não serem inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas precisas. Embora o investigador possa dispor previamente de um conjunto de "perguntas-guias", relativamente abertas, [...] pode não recorrer a todas as questões que formulou nem seguir a ordem em que as redigiu. A sua principal preocupação é criar condições para que o entrevistado fale abertamente, o que não impede de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos que pretende alcançar sempre que isso se torne necessário, mas de uma forma tão natural quanto possível. [...] numa interação permanente e num questionamento constante à medida que decorre o encontro (2012, p. 73-74).

Cabe ressaltar nesse procedimento investigativo, a importância de criar um ambiente que inspire confiança ao entrevistado, demonstrando respeito às suas manifestações sem emitir qualquer julgamento. Acreditamos que as declarações oriundas da entrevista permitirão compreender o modo como os sentidos e significados que orientam e estruturam a vida cotidiana são construídos e se revelam nos contextos de trabalho.

4.1.1. Dos sujeitos e contextos da pesquisa

Conforme já referido, a investigação foi realizada com professores e professoras que atualmente exercem a docência nas escolas em que desenvolvemos nossa formação escolar e o exercício da docência, ou seja, nos espaços em que exercemos o "ofício de mestre" (ARROYO, 2001) e o "ofício de aluno" (SARMENTO, 2011). Desse modo, retornamos às escolas onde foi cursado o ensino fundamental e médio e que fizeram parte da nossa formação, cotidianamente, por doze anos e retornamos também à escola indígena, representando o espaço no qual convivemos e exercemos a docência, regularmente, por seis anos, em busca da "voz" dos professores, pois, conforme expressava poeticamente Paulo Freire[52], "Escola é, sobretudo, gente, [...] e o professor é gente," entre os demais sujeitos que fazem com que a escola seja escola. Nesse sentido, entendemos ser importante destacar e justificar o motivo da escolha dos professores como sujeitos da pesquisa. Para tanto, destacamos a ideia de Arroyo, ao assinalar, em tom de crítica, que "Educação nos lembra escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser referência." Diante

[52] Disponível em: < portal doprofessor.mec.gov/fichaTecnicaAula=15356> . Acesso em: 12/05/2015.

disso, denuncia a necessidade e urgência de deixarmos de "ver os professores (as) como recursos e recuperar sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os seus educandos" (2001, p. 10). O mesmo autor destaca ainda, referindo-se aos professores:

> Somos o que produzimos, as formas como trabalhamos, as estruturas e relações sociais e de poder em que trabalhamos. Não damos aulas particulares em casa. Somos parte de uma engrenagem estruturada e estruturante, a instituição escolar, o sistema, as redes escolares (2001, p. 175).

Destacamos também Moreira e Candau que ressaltam que "o papel do educador no processo curricular é assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula" (2008, p. 19).

Tendo justificado a escolha dos sujeitos, ressaltamos que, para a coleta dos dados, delimitamos três contextos escolares que fizeram parte da nossa escolarização e da nossa formação docente no intuito de ouvir os professores e professoras que atualmente são docentes nesses espaços e que neles promovem a formação dos alunos. Cabe destacar que se trata de escolas públicas, sob a jurisdição da 7ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, da qual obtivemos a autorização para realizar as entrevistas no âmbito das escolas, bem como recebemos parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) para o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, ao iniciarmos as entrevistas, após 35 anos do nosso ingresso na escola de ensino fundamental e há 27 anos do ingresso no ensino médio, retornamos àquelas que foram nossas escolas com o intuito de escutar os professores que obviamente não são mais os mesmos com os quais convivemos naquela época para ouvir sobre o que pensam a respeito da inclusão do tema direitos humanos no currículo escolar. Depois de tantos anos, outros professores, outras pessoas, outras histórias pelos corredores, outra paisagem, outros comportamentos. Outros tempos, embora muitas coisas ainda pareçam tão iguais. Tal percepção me recordou Arroyo ao discorrer sobre o ofício de mestre e afirmar que: "O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuamos tão iguais aos mestres de outrora e de agora?" (2001, p. 17). Por outro lado,

percebemos a importância dessas instituições na minha formação. O quanto nelas aprendemos e o quanto do que aprendemos só foi possível por intermédio da escola. Ressaltamos, no entanto, que, apesar do contexto da escola e suas transformações suscitarem temas significativos a serem observados e analisados cuidadosamente, neste trabalho não nos detivemos em contextualizar e estudar rigorosamente a escola, nosso interesse voltou-se aos professores e suas concepções.

A escola que outrora cursamos o primeiro grau, hoje oferece ensino fundamental e médio e recebe alunos de diversos bairros da periferia da cidade de Passo Fundo, RS. Grande parte desses alunos são oriundos de famílias assalariadas, de baixa renda, muitos deles recebem assistência do Bolsa Família. A escola mantém a mesma estrutura física, basicamente, da década de 1970, embora tenham sido realizadas algumas melhorias e ampliações prediais, necessárias para acolher um número maior de alunos. Tanto os alunos, quanto os professores, não moram aos arredores da escola e com exceção dos professores dos anos iniciais, os demais não permanecem na escola regularmente atuando durante todo o turno, durante toda a semana, ou seja, são professores que cumprem períodos em outras escolas.

Cabe destacar que fizemos, em um primeiro momento, contato direto com os professores, convidando-os a participar de uma entrevista sobre o tema educação em direitos humanos, o que foi aceito, mas que não se efetivou devido à falta de tempo dos professores, por cumprir jornadas exaustivas de trabalho. A estratégia então foi negociar com a escola, com a direção e coordenação, um tempo no horário de trabalho do professor para realizar a entrevista na própria escola, comprometendo-nos a retornar posteriormente e tratar do tema educação em direitos humanos na formação dos professores.

Dessa forma, foram ouvidos dez professoras e um professor, ou seja, 11 docentes que atuam no ensino fundamental, sendo cinco professores dos anos iniciais, o que corresponde a todos os professores que atuam do 1º ao 5º anos, e seis professores dos anos finais do ensino fundamental. As entrevistas foram realizadas na escola, na sala de aula em que cursamos nosso primeiro ano da escolarização.

A escola em que cursamos todo o ensino do segundo grau é uma das maiores escolas públicas estaduais de Passo Fundo e é a única escola de ensino médio normal. Fica localizada na região central da cidade e recebe alunos de vários bairros, oriundos de classe média.

Nessa escola encontramos, basicamente, a mesma estrutura física, com algumas ampliações no prédio e, inevitavelmente, outros professores e professoras. Da mesma forma, os contatos individualizados não tiveram muito efeito, pelos mesmos motivos falta de tempo. A negociação com a gestão, especialmente com a coordenação da escola, foi fundamental para o contato e realização das entrevistas com as professoras, nesse caso, todas mulheres. As entrevistas foram desenvolvidas na sala do Serviço de Orientação Escolar, no decorrer do horário de aula, para isso a professora entrevistada foi substituída por outro profissional disponível na escola, e até mesmo pela coordenação. Nessa escola foram ouvidas 13 professoras que atuam no ensino fundamental, oito professoras dos anos iniciais e seis professoras dos anos finais do ensino fundamental.

A escola indígena foi fundamental na nossa formação pessoal e profissional. Não estudamos na escola indígena. Não fomos professora na escola indígena. Nossa inserção nessa realidade ocorreu por ocasião do planejamento, desenvolvimento e coordenação de um curso de ensino médio normal de formação de professores indígenas Kaingang[53], que nos inseriu, em um período de seis anos, em algumas comunidades indígenas Kaingang do norte do Rio Grande do Sul. Essa experiência nos despertou inúmeros questionamentos em relação à escola e seu papel social. Certamente, ter trabalhado com a docência na formação de professores indígenas foi determinante na nossa inserção no debate acerca dos direitos humanos e nas questões multiculturais do currículo.

[53] O curso denominado *Vãf*-Curso Normal Experimental de Formação de Professores Indígenas Bilíngue Kaingang ou Guarani para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi desenvolvido no período de 2001 a 2006, em parceria com a Fundação Nacional do Ìndio e a Unijuí. O curso cumpriu um total de 3.232 horas de aula, abordando os conhecimentos específicos do ensino médio, conhecimentos específicos da docência indígena e o estágio supervisionado nas escolas indígenas. Os eixos que norteram a formação dos professores indígenas foram: o fortalecimento da cultura, a relação diferenciada com a terra e a valorização e defesa da língua. Cabe destacar que o processo de planejamento e desenvolvimento do curso ocorreu em um diálogo muito próximo e permanente com os professores indígenas, as lideranças indígenas, os cacíques das comunidades indígenas, de modo que todos se sentissem representados no curso, para que essa formação pudesse, de fato, contemplar e fortalecer a cultura indígena. Por intermédio desse curso, pude conhecer e conviver com os professores indígenas das terras indígenas de: Carreteiro, Ligeiro, Cacique Doble, Serrinha, Votouro, Ventarra, Nonoai, Iraí e Rio dos Índios.

Dessa forma, entendemos como fundamental a inclusão da escola indígena na nossa pesquisa e, por conseqüência, as entrevistas com as professoras e professores indígenas. Portanto, selecionamos uma escola indígena para entrevistar as professoras e professores, tendo como critério para tal escolha a ligação com a 7ª Coordenadoria de Educação e o nosso vínculo com a escola, assim como o foi com as demais escolas que fazem parte da pesquisa.

A escola indígena selecionada faz parte da rede de ensino público estadual e fica localizada em uma área indígena ao norte do Estado do Rio Grande do Sul. A escola oferece estrutura adequada para comportar o ensino fundamental e o pré-escolar. Os alunos são todos moradores da área indígena, assim como os professores indígenas que atuam na escola. Na escola também atuam professoras e professores que não são indígenas, mas optamos por entrevistar somente as professoras indígenas, considerando que nosso contato inicial e nossa relação com a escola indígena, ocorreu por intermédio dos professores indígenas.

O contato com as professoras da escola indígena ocorreu sem dificuldades de agendamento e as entrevistadas foram duas professoras indígenas, muito receptivas e acolhedoras, de modo que não foi necessária a mediação da gestão da escola para a realização das entrevistas, que ocorreram em um domingo, na casa das professoras na comunidade indígena.

4.1.2. O contato com os professores e professoras entrevistados

No período que antecedeu o contato direto com os professores e professoras, tivemos duas preocupações. A primeira devido à dificuldade de agendamento e de definição de um local para as entrevistas. Os professores, de modo geral, exercem longas jornadas de trabalho, e quando não estão trabalhando, a maioria, ocupa o tempo com atividades relacionadas ao trabalho ou com outras atividades de sua responsabilidade. Nesse sentido, tivemos que fazer contato por intermédio da escola e, dessa forma, cabe ressaltar a intervenção da gestão, garantindo que pudesse ser realizada a coleta de dados no decorrer da jornada de trabalho nas duas escolas localizadas na cidade.

A segunda inquietação refere-se à condução da entrevista e ao modo de abordar o tema, como anunciar a presença do gravador, como criar um ambiente propício para a conversa, sem manifestar juízo de valor, por qualquer forma de expressão, para não influenciar respostas que confirmassem as minhas expectativas. Segundo Lüdke e André, "a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado" (1986, p. 37). Percebemos que isso exige do pesquisador desenvoltura para usar o equipamento, tanto quanto para apresentá-lo de forma descontraída ao entrevistado. Destacamos ainda a importância de apresentar, inicialmente, de forma clara e precisa, aos professores o objetivo e propósitos da pesquisa, informar sobre a garantia do anonimato e solicitar a autorização para a gravação.

No decorrer das entrevistas percebemos a importância da estrutura da pergunta, devendo ser elaborada de forma clara e simples, permitindo ao entrevistado discorrer sobre ela. Destacamos, dessa forma, a relevância das perguntas semi-estruturadas, por permitir a flexibilidade, já que nem sempre o que se pergunta é respondido em um primeiro momento, e torna-se necessário retomar a questão. Salientamos também que outros quesitos, como não falar mais do que o entrevistado, demonstrar interesse pelas informações e não emitir juízo de valor acerca das declarações, foram importantes de serem considerados no decorrer das entrevistas.

Como Lüdke e André revelam: "nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada" (1986, p. 37), o que exige do pesquisador a criação de um ambiente em que o entrevistado se sinta confiante, seguro e à vontade para se expor. Também requer que o pesquisador esteja atento a gestos, expressões, sinais não-verbais, silêncios, enfim, não só ao que é dito, mas à forma como é dito. De outro modo, há os mais espontâneos, que se empolgam com a possibilidade da fala e extrapolam o âmbito das questões, esses necessitam do entrevistador a capacidade de saber retornar e retomar constantemente as questões.

Na transcrição das entrevistas, optamos por manter as falas na sua totalidade, suprimindo das transcrições somente as falas que manifestaram situações distantes e não relacionadas com as questões da entrevista.

4.1.3. A análise de dados

A análise de dados, segundo Morgado, é "um procedimento para o qual não existem receitas e que, por depender essencialmente da experiência e da capacidade de reflexão de cada investigador, pode ser feita de várias formas distintas" (2012, p. 93). O autor acena ainda para as várias e distintas formas de análise de conteúdos, por caracterizar-se como instrumento adaptável a um campo muito vasto de pesquisa.

Nesse sentido optamos por tratar a informação pela técnica da análise de conteúdos, pela possibilidade de inferir sobre o entrevistado, os dados revelados e sobre o contexto em que produziram e se revelaram os dados. Essa técnica destaca-se por proporcionar a apresentação apurada e clara dos dados coletados e permitir, pelo confronto dialético entre o quadro teórico e os dados, interpretações de questões de natureza subjetiva.

Para a realização da análise de conteúdo optamos por definir categorias de análise, considerando que essa se constitui na:

> [...] operação central da análise de conteúdo, através da qual os dados são classificados e reduzidos, depois de identificados como pertinentes. Trata-se de uma tarefa destinada a reduzir a complexidade do objeto de estudo e a atribuir-lhe sentido, isto é, uma operação que visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação. No fundo, uma reconfiguração o material em função dos objetivos e propósitos da investigação (MORGADO, 2012, p. 109).

Ainda, segundo o autor:

> [...] a categorização é uma operação de classificação dos elementos ou categorias que constituem um todo, com base em critérios previamente definidos de análise e validação. O processo de categorização comporta duas etapas principais: i) Uma primeira, em que os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após ter sido detectada a sua pertinência; ii) Uma segunda etapa, em que os dados são novamente reagrupados em função das suas analogias, o que permite reconfigurá-los em função dos propósitos da investigação (2012, p. 112).

Assim, após a coleta dos dados, por meio das entrevistas, e sua transcrição, passamos a definir algumas categorias de análise do conteúdo. Tendo presente a ideia de:

> [...] agregação de evidências – comumente designada por agregação categoria — até que possa concluir-se algo sobre o conjunto. Importa referir que não existe um roteiro predeterminado para recorrer a um, ou outro, dos métodos referidos, isso depende da natureza do estudo, da maior ou menor atenção consignada as perguntas de investigação e, sobretudo a experiência do investigador (MORGADO, 2012, p. 114-115).

Assim, a estrutura das categorias considerou: o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a construção das categorias a partir das falas dos entrevistados no sentido de evidenciar uma resposta ao problema que a pesquisa investiga, a fundamentação teórica da pesquisa, que consiste nos estudos apresentados nos capítulos 1, 2 e 3, e as questões do roteiro de entrevista, que foram organizadas no intuito de evidenciar a compreensão do problema da pesquisa. Para tratar os dados dispostos em categorias, a opção foi por definir unidades de análise, como indica o referencial metodológico exposto por Morgado, que se refere a unidades de registro, unidades de contexto e unidades de enumeração, que o autor define como:

> a).unidades de registro: [...] É um segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria; b) unidades de contexto: representam um segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registro. Isso implica que a dimensão da unidade de contexto dependa do tipo de unidade de registro que se escolheu. c) unidades de enumeração: são unidades em função das quais se procede a quantificação (2012, p. 109).

A pesquisa qualitativa, ao dar ênfase ao processo, ao priorizar o contato direto e a contribuição dos sujeitos, ao buscar entender o contexto dos indivíduos tal como eles o interpretam e vivem cotidianamente, motivados por crenças, intenções, enfim, por manifestações que não são possíveis de ser observadas diretamente, vai exigir do pesquisador um procedimento hermenêutico de análise. A estratégia utilizada na condução da análise das categorias será a fundamentação em proposições teóricas abordadas na tese. Dessa forma, foram estruturadas, a partir do texto transcrito, cinco categorias: 1. Direitos humanos na formação do professor; 2. Violação dos direitos humanos; 3. Educação em direitos humanos na escola de educação básica; 4. Aspectos que impossibilitam a inclusão dos direitos humanos na escola e 5. Os aspectos que possibilitam a inclusão do tema educação em direitos humanos no currículo escolar. Essas categorias foram delimitadas por ideias amplas e que, portanto, estão divididas em sub-categorias.

4.1.4. As categorias de análise[54]

1ª Categoria: Direitos humanos na formação do professor

Inicialmente, entendemos ser oportuno retomar brevemente os conceitos, já mencionados no desenvolvimento da tese, que tratam especificamente dessa primeira categoria: o conceito de direitos humanos, de formação e de professor, destacando a relação entre eles.

Dessa forma partimos da ideia de que direitos humanos "são aqueles comum a todos, a partir da matriz do direito à vida. [...] São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano" (BENEVIDES, 2007, p. 337). Assim, é possível perceber que a dignidade humana é a base dos direitos humanos, o que torna necessário explicitar a concepção de dignidade, que entendemos como condição da pessoa humana, que torna todo e qualquer ser humano próprio de proteção e respeito, independentemente de qualquer situação na qual se encontre, ou seja, independente da condição física e mental, credo, gênero, orientação sexual, etnia, nacionalidade, faixa etária, classe social, convicções políticas e ideológicas. Independente, da mesma forma, de estar consciente ou não da sua condição de dignidade ou de ter realizado conduta perversa e infame. Segundo Sarlet, a dignidade é:

> [...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que asseguram a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (2001, p. 60).

Ao abordarmos a formação, trabalhamos com a ideia de formação como processo. Processo de constituição do humano. Sobre esse tema, Goergen refere-se que: "A formação humana é entendida como processo unitário e abrangente da experiência viva e prática em termos quase contemplativo-religioso da constante formação e trans-formação do homem e do mundo" (2009, p. 47).

[54] Cabe informar que, no decorrer da apresentação e análise das categorias, os registros das falas dos entrevistados serão escritas em itálico.

Assim, podemos concluir que educar em direitos humanos, sob a ótica da formação, é um processo constante, que ocorre em meio aos diversos contextos sociais, mediado pelas relações sociais, e que, portanto, permeado de diversas e diferentes formas de perceber e compreender o homem e a relação do homem no e com o mundo, de modo a promover uma cultura de reconhecimento, respeito, tolerância[55] e valorização das diversas e diferentes formas de ser, protegendo e promovendo, acima de tudo, a vida e a dignidade humana.

Desse modo, a escola ganha destaque privilegiado nesses contextos, pois "é o espaço educativo onde se define com intencionalidade o que se ensina e o que se aprende, e está mais fortemente permeada por tensões, conflitos e relações desiguais de poder que outros ambientes educativos" (TAVARES, 2009, p. 141). Nesse espaço, o professor, enquanto profissional da educação, ganha destaque diferenciado. Sobre ele, Nóvoa destaca que "os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores [...]" (1991, p. 14). O autor apresenta dessa forma o professor como agente cultural e político, já que são:

> protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação. [...] O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa (1999, p. 18).

Considerando o protagonismo docente, por ser o professor quem pensa e conduz a ação pedagógica, definimos os professores como sujeitos de nossa pesquisa, conforme já explicitado.

A par dos dados coletados com os professores e professoras, buscamos evidenciar nesta primeira categoria, a forma como eles percebem e expressam os direitos humanos e

[55] Com referência à tolerância, DUSCHATZKY e SKLIAR destacam que: "A tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença." [...] A tolerância também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar. A tolerância promove eufemismos, como, por exemplo, chamar localismos, identidades particulares às desigualdades materiais e institucionais que polarizam as escolas dos diferentes enclaves do País" (2001, p. 136-137). No entanto, ao nos referirmos à tolerância, estamos entendendo-a de acordo com o referencial de Bobbio, que a compreende não como um "estado de indiferença diante da verdade, com a atitude de quem não crê em nenhuma verdade e para o qual todas as verdades são igualmente discutíveis"(2002, p. 151). Ressalta ele ainda que "todas as ideias devem ser toleradas, menos aquelas que negam a ideia mesma da tolerância"(2002, p. 153).

onde essa compreensão foi construída. Para tanto, dividimos essa categoria em sub-categorias, considerando as falas que manifestaram: a) a ausência de conhecimentos sobre direitos humanos na formação dos professores; b) o preconceito acerca dos direitos humanos e os direitos humanos e a religiosidade.

1ª subcategoria: A ausência de conhecimento sobre direitos humanos na formação dos professores

A maioria dos professores entrevistados revelaram em diversos momentos a ausência de conhecimento sobre o conceito de direitos humanos, o que pôde ser observado nos registros das falas quando expressam não saber sobre a que se refere o assunto, ou dizem saber, mas manifestam uma compreensão equivocada e há, também, os que manifestam de fato uma compreensão acerca do tema, conforme explicitamos na tabela a seguir.

Quadro 1 — 1ª subcategoria da 1ª categoria: a ausência de conhecimento sobre direitos humanos na formação dos professores

Unidades de registro	**Unidades de contexto**	**Unidades de enumeração**
PROFESSORAS QUE AFIRMAM DESCONHECER O TEMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS		
Professora 1: "É a primeira vez que estou ouvindo isso! Nunca tinha ouvido isso. Nunca chegou nada pra gente."	Professora indígena, cursou magistério, graduou-se em História, pós-graduou-se em Educação de Jovens e Adultos. Atua na nos anos iniciais em uma escola indígena.	14 professores disseram não conhecer e não ter estudado. 5 professores disseram conhecer, mas uma apresentou conhecimento equivocado. 7 professores
Professora 2: "Não!" (quando questionada se ouviu ou estudou sobre educação em direitos humanos).	Professora indígena, cursou magistério indígena, está cursando Biologia. Atua na pré-escola e 1º ano em escola indígena.	

Professora 4: "Não!" (quando questionada se ouviu ou estudou sobre educação em direitos humanos).	Professora dos anos iniciais e do ensino fundamental. Graduou-se em Educação Física. Atua em escola de periferia.	disseram saber mais ou menos e apresentaram equívocos e contradições nas falas que se seguiram.
Professora 6: "Não me lembro de ter tido. [...] Na escola eu lembro pouca coisa, vagamente a gente teve. [...]"	Professora dos anos iniciais. Graduada em Pedagogia. Atua em escola da periferia.	
Professora 8: "Não! Eu que, sempre que tem curso, faço. [...] Direitos humanos sempre foi uma coisa que me interessou. [...] Mas assim, que fosse ofertado, não. [...] Na escola assim, formação (sobre direitos humanos) eu não me lembro e eu nunca falto, sou extremamente assídua."	Professora dos anos iniciais. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola da periferia.	
Professora 9: "Não! Com certeza não!"	Professora dos anos iniciais e da sala de recursos. Cursou Magistério, graduou-se em Letras, pós-graduou-se em alfabetização e em educação especial. Atua em escola de periferia.	
Professora 10: "Eu não me recordo, assim, de ter tido uma disciplina específica de direitos humanos, isso? E sociais? Eu me perdi. É como?"	Professora dos anos iniciais. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola da periferia.	
Professora 11: "Não! Em nenhum lugar!"	Professora do ensino fundamental II e do ensino médio. Graduou-se em Matemática, Pós-graduou-se em Física, cursa o mestrado em Matemática.	

Professora 12: "Não! Na minha época não! É mais assim, questão de legislação e não dos direitos humanos. [...] Não foi abordado!"	Professora do ensino fundamental II e do ensino médio. Graduou-se em Letras. Pós-graduou-se em Gestão. Atua ema escola da periferia.	
Professora 17: "Eu acredito que não. [...] Não! Exato assim, dizer é isso, é aquilo, não. Não tenho uma opinião formada sobre isso. Se eu tivesse que trabalhar em sala de aula, bem certo, eu não saberia trabalhar. [...] Então não tenho assim, opinião formada. [...] Antes se trabalhava o ensino religioso mais voltado para religião mesmo. E depois que se começou a trabalhar mais os direitos da criança, os deveres que ela tem."	Professora dos anos iniciais. Cursou Magistério, graduou-se em Física. Atua em escola do centro.	
Professora 19: "Não! Na minha formação acadêmica não, nem mesmo na minha especialização em orientação escolar. [...] "Eu acho que tinha que estar no currículo mesmo, porque como eu te disse, como eu trabalho no SOE, o professor solicita muito que eu vá lá e trabalhe com ele valores. Que eu trabalhe motivação. Os pais me pedem também, que eu trabalhe a importância do estudo, o porquê que eles têm que estudar, coisas assim, que não é uma pessoa que vai entrar lá e resolver."	Orientadora Educacional. Graduou-se em Psicologia. Atua em escola do centro.	
Professora 21: "Não. Até fiquei bem espantada quando você falou sobre isso, por que realmente não tivemos nenhum enfoque sobre esse tema, sobre esse assunto."	Professora dos anos iniciais. Atuou em casa de acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade social e na educação infantil.	

	Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua ema escola do centro.	
Professora 25: "Não! Só ouvia falar assim: Direito do aluno! Direito do aluno! Isso antes de trabalhar. Quando eu estava no segundo semestre já comecei a trabalhar e sempre ouvindo: *O direito do aluno*! *O aluno tem direito!"* "Então tinha aquela coisa: só direito, só direito. Não tinha vez, né, tinha que trabalhar e pronto. Então assim, não é por que eu moro num bairro que eu só tenho direito. Hoje está bem diferente, os alunos já tem deveres."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras. Atua em escola do centro.	
PROFESSORAS QUE DIZEM CONHECER O TEMA, MAS MANIFESTAM INCOERÊNCIAS		
Professora 3: "Sim! Quando teve uma palestra sobre os direitos dos professores, [...] A conclusão que a gente chegou foi de que fica bem limitado os direitos dos professores devido a questão da menor idade. [...] Claro que dentro da gravidade tem a questão de boletim de ocorrência, calúnia e tal, mas eu vejo assim, na questão do professor, que é bem limitada, essa questão dos nossos direitos [...] a questão de calúnia, a questão de agressividade verbal, assim, não tem muito o que tu fazer. É tu saber conversar e suportar essa situação. [...] mas grande parte, fica por direito do aluno."	Professora do ensino fundamental II. Graduou-se em Letras. Atua em escola de periferia.	
Professora 5: "Na minha formação não teve nada sobre direitos humanos. [...] ***O que eu sei***	Professora dos anos iniciais. Cursou Magistério, graduou-se em	

é de revistas, jornais, alguma coisa que você escuta na televisão e, vou te dizer, que não fui atrás de nada. É bem pouco divulgado, bem pouco trabalhado. A gente sabe que tem, que existe, mas ... Parece que vem, assim, um pouco de casa. Eu tenho os meus direitos, mas os meus deveres eu não sei quais são."	Letras. Atua ema escola da periferia.	
Professora 14: " Era trabalhado assim, por exemplo, nas didáticas, como trabalhar, direitos e deveres. [...] Mais nesse aspecto! Nada específico de direitos e legislação." "De modo geral, está muito complicado os direitos humanos, por que as pessoas, às vezes, só pensam nos seus direitos e esquecem dos seus deveres. E o meu direito e minha liberdade vai até onde começa o direito e a liberdade do outro."	Professora dos anos iniciais. Cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia, pós-graduou-se em Educação Especial e Ensino Religioso. Atua em escola do centro.	
Professora 15: "Que eu me lembre..., talvez deva ter participado, mas não que tenha me marcado. Eu lembro do preconceito, sabe, lembro uma vez de uma professora, numa escola, que ela era negra. Então, assim, ela defendia muito a parte do negro, [...] Agora me lembrei de uma coisa, na escola, na semana da consciência negra veio um professor [...] dar uma palestra para nós sobre essa parte aí dos direitos, parte das cotas e daí teve um debate de quem era a favor, de quem era contra e teve uma professora que era supercontra. É isso que eu lembro. [...] Acho que ... o que eu vejo, é as pessoas com direito de matar as outras. É isso? Não tem respeito, muito desrespeito com o próximo, tentando tirar proveito da situação, não se colocando no lugar do outro. Muito	Professora dos anos iniciais e fundamental II. Graduou-se em Artes. Atua em escola do centro.	

assim, eu posso te magoar por tu ser preto, por tu ser homossexual, sei lá, então eu penso, tem dois lados né! [...]Teu direito é o quê? Tu é um cidadão? Tá ali, junto, convivendo com outras pessoas, né? Então, e os nossos direitos, no dia a dia? Como é que fica os nossos direitos da escola? Até a criança, quando às vezes eu vejo: *O meu direito! Eu posso, mas ele não pode! Eu quero mais ele não quer!* Então é o eu primeiro. Não sei se é isso que tu pergunta. Por que direitos humanos? O que é direitos humanos?" "Não! É difícil! Agora eu me pergunto: *Será que tem alguma coisa a ver com isso que eu falei ou não tem nada a ver com o que eu falei!* O que eu percebo dos direitos humanos! Mas o que é direito humano? É eu não matar! Eu não roubar! Botar fogo em alguém! Sei lá eu! [...] Quer dizer, as coisas muito forte, assim, com dor, não está mais chocando, não tem mais essa sensibilidade, né?"		
Professora 16: "Só no período da faculdade e foi uma coisa bem vaga. Nada que você pudesse dizer: *Não! Aprendi, entendi e posso levar pra minha vida!"* [...] Na questão dos direitos do professor, eu não tinha muita referência teórica. Eu lia, mas não dava muita importância. Daí fui aprender mais na prática, quando você vai para sala de aula. E quando você fala de recursos humanos, você fala de direitos e deveres, no que a sociedade proporciona, mas tem muita coisa que a gente não entende, não compreende." "Como tu vai receber um aluno, quais os	Professora da educação infantil e dos anos iniciais, atuou na escola do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case — na privação da liberdade). Cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia, participou de curso de Socioeducação. Atua em escola do centro.	

direitos dele, quais são nossos deveres, principalmente.”		
Professora 18: “Sim, a gente tinha vários momentos! Se não me engano tinha a disciplina de didática geral e alguma coisa na área de estrutura e funcionamento do ensino. Nós trabalhamos com a cartilha do Ziraldo dos direitos humanos e cada grupo apresentou formas de como trabalhar essa cartilha. [...], a gente tem que trabalhar: Óh, vocês tem direitos assim. Assim, não deixando os deveres de lado, que eu acho bem importante. [...] [Então compreendes a concepção de educação em direitos humanos?] Isso eu não me recordo. A gente trabalhou mais focado em como trabalhar os direitos humanos na educação.”	Professora dos anos iniciais. Atuou em instituição de acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia. Atua em escola do centro.	
Professora 20: “Na pedagogia a gente teve uma aula sobre direitos, o ir e o vir, não me lembro direito, acho que foi em estrutura, nas leis, em políticas públicas. Nós tivemos essa lei, sabe? Que tinha do ir e do vir.[...] Então tens uma concepção de direitos humanos? Sim, por que eu trabalho na prática isso. Eu sempre digo para os meus alunos*: O teu direito acaba onde começa o do outro! Tu não tem todos o direito do mundo pra ti, o teu direito tem um determinado ponto. É até ali e começa o do outro. Se tu tens direito de se expressar, o outro também tem direito de se expressar!* [...] Eu sempre trabalho nas minhas aulas, todos os direitos, o que eles aprontam no recreio, o que eles aprontam na sala de aula, vendo se é convivente o que estão fazendo, se não é. É bem interessante! Eu sempre trabalhei direitos	Professora dos anos iniciais. Cursou magistério. Está cursando Pedagogia. Atua na escola do centro.	

com eles, sempre!" "Ontem nós estavamos até falando de um direito, não é bem direito,.. é uma higiene. Sobre o canudinho da Coca! ... Eu fiz uma comparação, sobre o canudinho de botar de boca em boca, que não prestava, não era legal. Eu trabalhei o direito, né? Da saúde em si!.... Daí, hoje, voltando do bar, eles trouxeram refri, mas só eles tomaram. Eles não repartiram o refri. Sabe? Eu disse: *Áh, eles aprenderam!* Até o lanche, eles eram acostumados a repartir com todo mundo, hoje, eles ficaram só no lanche deles".		
Professora 22: "Quando a gente estuda os direitos da criança e adolescente, trabalho com o ECA, a estrutura, a gente sem querer, bate muito... Então a gente acaba mexendo um pouco com os direitos humanos,.. Então, a gente acaba batendo nesse assunto, não com o título em si, se falar assim o título, não me vêm! Não tive uma disciplina." "É respeitar os meus valores, respeitar os valores dos outros."	Professora dos anos iniciais. Cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia, tem especialização em Educação Infantil, em Gestão e Administração e em Orientação Educacional. Atua em escola do centro.	
Professora 23: "Esse tema me acompanha. Meu pai trabalhou na Comissão de Direitos Humanos desde que eu sou pequena." (p. 98) "Acho que tem um grande problema hoje, que são excesso de direitos e quase nada de conhecimentos de deveres! Esse é um problema bem grave! A gente vê isso na postura dos alunos. São crianças cheias de direitos, mas não estão cientes dos deveres."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduada em Química. Mestre em Educação. Atua em escola do centro.	

"Alguns professores têm um pouco de insegurança por que, quais são os seus direitos, no momento em que chama a atenção e um aluno. Ah, pode ser processada! Meu direito e teu direito! Então, tem tudo isso. Por isso que eu digo, todo mundo deveria saber todos os direitos, de cor e salteado, mas não só os direitos, porque quando tu lê os direitos humanos tu tens ciência dos teus deveres."		
Professora 24: "Na graduação muito pouco, mas meu pensamento, quando tu chega na sala de aula é muito direitos dos alunos. Como tem que ser, como tu vai abordar os temas, como tu vai conduzir a disciplina. [...] agora, estou percebendo quais são os direitos do professor, quais são os meus direitos humanos."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras, pós-graduou-se em Língua Portuguesa e é mestranda em Letras. Atua em escola do centro.	
Professora 26: "Especificamente não. Mas tudo o que a gente trabalhava diz respeito aos direitos humanos: os direitos da criança, do adolescente. Lá na pesquisa sim, ver primeiro de tudo o direito do aluno." "Os direitos e deveres de cada um eu também trabalho com eles em sala de aula, para que eles percebam que cada direito corresponde a um dever também, para haver mais disciplina também, nesse sentido do comportamento, entre eles."	Professora dos anos iniciais. Cursou Magistério, graduou-se em Educação Artística, pós-graduou-se em Gestão. Atua na escola do centro	
PROFESSORES QUE AFIRMAM TER ESTUDADO O TEMA E MANIFESTAM COMPREENSÃO		
Professora 7: "Não como eixo, mas como uma parte de conhecimentos gerais dentro do	Professor do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em	

conteúdo programático de uma certa disciplina, como Organização do Espaço Mundial, que vai falar das guerras, que vai falar como surge a ONU, por que surge a ONU.[...] que é ali que se começa a falar em direitos humanos, se eu não me engano.”	Geografia. Atua em escola da periferia.	
Professora 13: “Na pós-graduação em Educação Ambiental já se falava muito de educação em direitos humanos, por que ela é a base. Era basicamente isso. Até o meu trabalho eu direcionei bem para essa questão. [...] Gosto muito dessa questão! Mas eu não tenho visualizado. Não tenho encontrado tão fácil, tenho essa dificuldade na questão do direito. Mas é um tema assim, que eu acho que ele é essencial na escola, em qualquer lugar e é um tema que mexe muito comigo.”	Professora do ensino fundamental II e do ensino médio. Graduou-se em Biologia e em Direito. Pós-graduou-se em Educação Ambiental. Atua em escola de periferia.	

Os dados desta primeira subcategoria revelam que no processo formativo dos professores, inclusive, e em especial, nas instituições de ensino, não houve uma abordagem acerca dos direitos humanos ou de educação em direitos humanos. Dos vinte e seis (26) professores entrevistados, quando questionados se sabiam o tema da educação em direitos humanos, a metade (treze 13 professores) disse não conhecer e não ter estudado o tema na sua formação acadêmica e profissional. As falas descritas na unidade de registro expressam o desconhecimento do tema e algumas falas são bem explícitas ao anunciar seu desconhecimento ao expressarem: “É a primeira vez que estou ouvindo isso! Nunca tinha ouvido isso.”; “Não! Com certeza não!”

Ainda, onze (11) professoras disseram saber sobre educação em direitos humanos ou revelaram já ter ouvido falar sobre o assunto, mas no decorrer da entrevista manifestaram um conhecimento parcial, fragmentado e às vezes, equivocado. Desse agrupamento de falas, quatro (4) professoras associaram direitos humanos aos **direitos do**

professor e dos alunos[56]**,** anunciando em tom de crítica o excesso de direitos que os alunos têm, conforme indicam as falas*:* "Sim! Quando teve uma palestra sobre os direitos dos professores. [...] A conclusão que a gente chegou foi de que fica bem limitado os direitos dos professores."; "Só no período da faculdade e foi uma coisa bem vaga.[...] Na questão dos direitos do professor."; "Na graduação muito pouco, mas meu pensamento, quando tu chega na sala de aula é muito direitos dos alunos."; "Esse tema me acompanha. [...] "Acho que tem um grande problema hoje, que são excesso de direitos [...] São crianças cheias de direitos. Alguns professores têm um pouco de insegurança por que, quais são os seus direitos".

Destacamos ainda, que cinco (5) professoras associaram os direitos humanos às regras de convivência, **direitos e deveres**, manifestando como crítica a existência de uma atenção e conhecimento maior aos direitos e um descaso quanto aos deveres: "Eu tenho os meus direitos, mas os meus deveres eu não sei quais são."; "Era trabalhado assim, por exemplo, nas didáticas, como trabalhar, direitos e deveres. De modo geral, está muito complicado os direitos humanos, por que as pessoas, as vezes, só pensam nos seus direitos e esquecem dos seus deveres."; "A gente tinha vários momentos! [...] não deixando os deveres de lado, que eu acho bem importante."; "Acho que tem um grande problema hoje, que são excesso de direitos e quase nada de conhecimentos de deveres!"; " Os direitos e deveres de cada um eu também trabalho com eles em sala de aula".

Ainda neste agrupamento, duas (2) professoras associaram os direitos humanos ao **Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA)** salientando que: "[Abordam os direitos humanos?] "Quando a gente estuda os direitos da criança e adolescente, trabalho com o

[56] Interessante observar que no sistema de ensino das escolas portuguesas instituiu-se uma lei (Lei nº 51/2012) que trata do estatuto do aluno e ética escolar, e estabelece os direitos e os deveres do aluno do ensino básico e secundário, o que corresponde no Brasil ao fundamental e médio, e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, ou seja, uma legislação que trata dos direitos e deveres dos alunos e professores. Os artigos 40º, 41º, 42º e 43º tratam, consecutivamente, da responsabilidade dos alunos, o papel especial dos professores, a autoridade do professor e responsabilidade dos pais e encarregados da educação. De acordo com tal legislação: "considera-se encarregado de educação quem tiver menores a residir consigo ou confiado aos seus cuidados: a) pelo exercício das responsabilidades parentais; b) por decisão judicial; c) pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade, e d) por mera autoridade de facto ou por delegação das entidades referidas nas alíneas anteriores.

ECA"; "Mas tudo o que a gente trabalha diz respeito aos direitos humanos: os direitos da criança, do adolescente."

De modo implícito, percebe-se na fala dos professores um certo incômodo no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, uma espécie de desconforto velado, que ficou mais evidente nas expressões e entonação do que nas palavras. Isso nos remete a destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente e sua percepção na escola. Após 25 anos de ECA, o Brasil ainda convive com o desrespeito aos direitos humanos da criança e do adolescente, dentre os quais destacamos o trabalho infantil, as punições e humilhações físicas e psicológicas, o abuso sexual, etc. Mesmo assim, o documento continua sendo visto, por uma parcela da sociedade, como um incentivo à indisciplina na família e na escola. Nesse sentido, encontramos em Moura algumas manifestações semelhantes ao que ouvimos nas entrevistas:

> As crianças e os adolescentes brasileiros só têm direitos, não têm deveres. Não podem ser punidos pelos seus atos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – só serve para protegê-los. As crianças e os adolescentes podem tudo: agredir os colegas, destruir a propriedade e bens alheios, desrespeitar os professores e funcionários e, apesar de tudo isso, não acontece nada. A escola não pode fazer nada, senão ela é punida. As crianças e os adolescentes têm muitos padrinhos e defensores: conselheiros tutelares, promotores de justiça, defensores de direitos humanos (MOURA, 2013, p. 92).

Percebe-se, na literatura sobre o assunto bem como nas falas dos professores, que não há uma compreensão acerca do que trata o ECA, do seu processo de construção, da sua necessidade frente a tanta violação que ainda atinge tantas crianças e adolescentes no Brasil. Essa nossa percepção é corroborada pelos estudos de Alves e Alves, que indicam que:

> Uma das razões, ao nosso ver, que faz com que os professores ataquem o ECA, é a visão distorcida de que o mesmo traz apenas os direitos e não contempla os deveres, denotando, ainda mais, o desconhecimento do referido documento e da evolução da história da infância ao longo de todos esses anos (2013, p. 179).

Ainda desse agrupamento, destacamos duas falas muito ilustrativas e muito frequentes, de modo geral. As professoras, quando indagadas sobre os direitos humanos dizem: a) "Está muito complicado os direitos humanos, por que as pessoas, às vezes, só pensam nos seus direitos e esquecem dos seus deveres. E o meu direito e minha liberdade vai até onde começa o direito e a liberdade do outro." b) "Eu sempre digo para os meus

alunos:o teu direito acaba onde começa o do outro!" Destacamos nessas falas a ideia da restrição do direito. Duas percepções, evidentemente, equivocadas. O que nos remete ao exposto no segundo capítulo, em que destacamos a ideia da universalidade e indivisibilidade dos direitos, ou seja, são únicos e iguais para todos, portanto, o direito de cada um começa e acaba no mesmo lugar.

Por fim, do total dos vinte e seis (26) entrevistados, dois (2) professores demonstraram entendimento acerca dos direitos humanos e manifestaram que o mesmo foi construído nas disciplinas do curso de graduação e especialização que realizaram, salientando que: "Não como eixo, mas como uma parte de conhecimentos gerais dentro do conteúdo programático de uma certa disciplina, como Organização do Espaço Mundial."; "Na Pós-Graduação em Educação Ambiental já se falava muito de Educação em Direitos Humanos, por que ela é a base. Era basicamente isso!". A fala desses professores justifica e respalda a importância dos cursos, em especial de as licenciaturas abordarem esse tema nos seus currículos de formação docente.

Referente à inclusão do tema direitos humanos nos cursos de graduação, especificamente, no que se refere ao curso de Pedagogia, os autores Gorczevski e Martín (2015) apresentam estudos cujos dados revelam que de 250 instituições de ensino superior do território brasileiro, selecionadas aleatoriamente, 153 oferecem o curso de Pedagogia, desses, nenhum oferece a disciplina de Direitos Humanos como forma obrigatória, um curso oferece a disciplina como optativa e dez oferecem disciplinas análogas.[57] A propósito da pesquisa, os autores questionam: "De que forma vai se tratar o tema [no currículo escolar] quando é de pleno desconhecimento dos próprios professores?" (2015, p. 116). Questionam ainda: "Estão [os professores] preparados para uma educação em direitos humanos?" (2015, p. 118). Diante do exposto destacam o problema do desconhecimento do tema e da falta de qualificação dos professores para tratar do assunto.

De outro modo, Tosi e Zenaide destacam a expansão das discussões sobre direitos humanos na universidade e apresentam um estudo acerca do processo de institucionalização

[57] Os autores apresentam a disciplina análoga como aquelas que trata indiretamente dos direitos humanos, quando discorre sobre democracia, cidadania, diversidade, ética, multiculturalismo.

dos direitos humanos na educação superior no Brasil[58] e destacam que "a presença dos Direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão nas IES assume diferentes formas institucionais: apesar de possuir diferentes denominações (Núcleos, Comissões, Programas, Laboratórios, Grupos de Estudos, Cátedras, Observatórios ou Centros de Referência), desenvolvem funções parecidas e realizam atividades similares" (2014, p. 32). No entanto nos parece que as iniciativas e ações que abordam os direitos humanos, nas instituições de ensino superior, têm se concentrado mais nas atividades de pesquisa e extensão do que de ensino.

2ª subcategoria: Preconceito em relação aos direitos humanos

Embora esta subcategoria esteja intimamente associada à anterior por expressar um conhecimento equivocado sobre os direitos humanos, entendemos ser necessário realizar um olhar e uma análise mais evidenciada por se tratar de manifestações preconceituosas sobre direitos humanos, conforme explicitamos a seguir.

Quadro 2 — 2ª subcategoria da 1ª categoria: preconceito acerca dos direitos humanos

Unidades de registro:	**Unidades de contexto:**	**Unidades de enumeração:**
Professora 12: "Com relação à questão dos direitos humanos, eu particularmente, sou bem preocupada com isso. Por que assim, a gente ouve falar, mas tem muita crítica, né? Porque, quando se fala em direitos humanos, já se diz: *Tá mas, o ladrão, sei lá, tem direitos e nós não temos!* Na verdade os direitos humanos são para todo cidadão. Eu acho que está muito rotulado, não está esclarecido, tanto na área da educação como nas outras áreas."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras e cursa especialização em Gestão. Atua em escola da periferia.	

[58] No entanto, ao categorizarem as áreas do conhecimento que contemplam a inserção dos direitos humanos nas IES no Brasil, mesmo que perpassando vários setores institucionais, apenas tres num universo de 60 setores, são centros de educação ou institutos de pedagogia (2014, p. 37).

Professora 13: "Quando se fala em direitos humanos, a maioria das pessoas que eu conheço, fala que isso é para proteger quem não presta, bandido. *Imagina isso aí! Só vem para proteger quem não presta! O que não é bom!* Então, na verdade, as pessoas não tem um real conhecimento do que é, do que trata realmente, então acho que pela falta de conhecimento as pessoas vem e julgam. *Não! Isso aí não é pra mim! Isso aí só defende quem não presta, quem não é bom, quem está a margem da sociedade, quem é marginalizado. Eu não quero saber![...]* Então, direitos humanos passou a ser discriminado por que quem defende, quem fala em direitos humanos já tem toda uma discriminação, então quando ouve: direitos humanos: *Não! Não quero saber de direitos humanos. Matou tem que pagar!"*	Professora do ensino fundamental II e ensino médio, graduou-se em Biologia e Direito, especializou-se em Educação Ambiental. Atua na escola na periferia.	
Professora 14: "Quem trabalha com direitos humanos são desacreditados! Perdem a credibilidade por algumas coisas que eu ouço muito na sala dos professores: *Ah, direitos humanos está defendendo aquele que tá lá na cadeia*! *Ele fez tal coisa, que direito ele tem?* [...] Então, às vezes perde o crédito também por que a gente ouve muito isso: *Tão defendendo aquele vagabundo, aquele marginal, o bandido e nós? Como é que ficamos? A gente trabalhando horrores sem aumento, sei que lá, e eles ganhando bolsa disso, bolsa daquilo, daí faz mais um filho por que tem mais uma bolsa, gerando mais marginais!* A gente ouve muito isso na sala dos professores. Então a questão dos direitos humanos, quem trabalha com isso, é complicado! Nesse contexto de hoje em dia, quem trabalha com direitos humanos é muito complicado!"	Professora dos anos iniciais, cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia, especializou-se em Educação Especial e Ensino Religioso. Atua em escola de centro.	
Professora 15: "Meu Deus! Botar fogo dói! Queima! Morre! Então eu mato, faço e aconteço! Mas e os direitos? Daí assim, quando acontece uma barbaridade, que morre um monte de pessoas, os direitos humanos vem, mas daí, o que eles fazem? O que essas pessoas que estão lá, dos direitos humanos fazem para combater? (silêncio) Não está certo, um lá, matou um monte de gente e está preso no presídio, daí os direitos humanos vem fazer	Professora do ensino fundamental I e II, Cursou Magistério, graduou-se em Artes. Atua em	

o quê? O que eles vêm fazer? (silêncio) Não pode matar? Não pode! Mas também não pode matar aqueles que estão no presídio. Não pode matar aquele que está na rua. Não pode botar fogo (nos moradores de rua). Então o que é feito? É isso que é direitos humanos?"	escola do centro.	

Embora o preconceito referente aos direitos humanos tenha perpassado, implicitamente, em várias falas no decorrer da entrevistas, destacamos nesta sub categoria quatro unidades de registro que abordam muito diretamente a ideia de direitos humanos como aqueles que defendem somente uma parcela da população, os marginalizados. Essa manifestação, de forma mais sutil, aparece na sub-categoria anterior, quando os professores reclamam que é só direitos dos alunos e pouco dos professores ou que são muitos direitos. No entanto, apontamos aqui falas muito diretas, que se referem aos direitos humanos da seguinte forma: "Tá mas, o ladrão, sei lá, tem direitos e nós não temos!"; "Quando se fala em direitos humanos, a maioria das pessoas que eu conheço, fala que isso é para proteger quem não presta, bandido"; "Quem trabalha com direitos humanos são desacreditados! (...) Áh, direitos humanos está defendendo aquele que tá lá na cadeia! Ele fez tal coisa, que direito ele tem?"; "Daí assim, quando acontece uma barbaridade, que morre um monte de pessoas, os direitos humanos vem, mas daí, o que eles fazem? O que essas pessoas que estão lá, dos direitos humanos fazem para combater? (silêncio) (...) O que eu vejo, é as pessoas com direito de matar as outras. É isso? Então eu penso, tem dois lados né! (...) Teu direito é o quê?."

A respeito disso, Carbonari salienta que as elites possuem uma visão limitada dos direitos humanos, expressam uma posição negativa que "identifica direitos humanos com a proteção do que chama de 'bandidos e marginais', aquilo que de 'pior' a sociedade produz" (2012, p. 24). Essa ideia dificulta a compreensão de que direitos humanos, ao se ocupar da defesa e proteção de qualquer ser humano, conforme já anunciamos anteriormente, deverá zelar mesmo por aquele que tenha cometido conduta infame, sem que isso o exima de responder, dignamente, pelos seus delitos. Nessa perspectiva também surgem "as ações de difamação que buscam a identificação do/a defensor/a de direitos humanos como 'defensor/a de bandidos' ou consistem em insinuações de que o/a defensor/a de direitos

humanos faria parte de esquemas criminosos" (LEÃO, 2012, p. 93). Como, de modo geral, a educação escolar, como já tratamos anteriormente, e a mídia se constituíram historicamente e permanecem, em grande parte, elitizadas, essa concepção preconceituosa acabou se difundindo e se popularizando sem que as pessoas tenham a oportunidade de compreender criticamente a sua condição de sujeito de direito e a importância dos direitos humanos na defesa e proteção desses direitos. Nesse sentido, Bobbio (1992, p. 25) denuncia que, atualmente, o problema dos direitos humanos não se refere mais a sua fundamentação, mas a sua defesa e proteção.

3ª subcategoria: Direitos humanos e a religião: as restrições e as contribuições

Nesta sub-categoria foram agrupados os registros das falas que evidenciam aspectos relacionados às crenças religiosas que, por vezes, podem restringir ou contribuir para a promoção dos direitos humanos na escola, conforme explicitamos a seguir.

Quadro 3 — 3ª subcategoria da 1ª categoria: direitos humanos e a religião, as restrições e as contribuições

Unidades de registro:	**Unidades de contexto:**	**Unidades de enumeração:**
AS RESTRIÇÕES:		

Professora 14: "Como vou abordar o homossexualismo se eu acho que, por exemplo, na religião evangélica, isso é coisa do diabo?"	Professora dos anos iniciais. Cursou magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especialização em Educação Especial e Ensino Religioso. Professora em escola do centro.	Duas falas manifestaram que a religião oferece restrições ao abordar os direitos humanos. Três falas manifestaram que a religião contribui para a promoção dos direitos humanos
Professora 15: "E isso tem muito a influência da religião, um defende isso, outro defende aquilo. Agora a novela das oito, até eu vi na internet, um casal de homossexual está sendo muito criticado pelos evangélicos."	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em Artes. Atua em escola do centro.	
AS CONTRIBUIÇÕES:		
Professora 16: "E também por que eu tive um histórico de vida. Quando eu saí do magistério eu fui morar num convento. Fiquei quase quatro anos no convento e lá tu trabalha com pessoas carentes e com trabalho social."	Professora da educação infantil e do fundamental I. Atuou na escola do Case. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia.	
Professora 8: "**[**De onde veio essa formação? Essa tua percepção de trabalhar os direitos?] Eu tenho isso, acho que da minha formação religiosa."	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola de periferia.	
Professora 14: "Eu acho que, principalmente, o que me ajuda muito a trabalhar essas questões é a minha	Professora do ensino fundamental I. Cursou	

religião. Por que eu sou espírita e isso me ajuda muito a tratar o outro de forma igual. Por que, por exemplo, na minha religião, o espírito não tem sexo. Se o espírito não tem sexo, por que o homossexual ser tratado diferente. [...] Então, é uma trajetória, [...] Então, isso me ajudou muito, essa questão minha religiosa.”	Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Especial e Ensino Religioso. Atua em escola de centro.	

Nesta terceira subcategoria, as falas revelam como a religiosidade pode infringir os direitos humanos ou incentivá-los em alguns momentos. Nesse sentido, duas (2) professoras manifestaram situações em que a religião entra em conflito com os direitos humanos. Dessa forma, as professoras expressam: “Como vou abordar o homossexualismo se eu acho que, por exemplo, na religião evangélica, isso é coisa do diabo?”; “E isso tem muito a influência da religião, um defende isso, outro defende aquilo. Agora a novela das oito, até eu vi na internet, um casal de homossexual está sendo muito criticado pelos evangélicos.”

De outro modo, três (3) professoras manifestaram que foi por intermédio da religião que elas mudaram a forma de perceber o outro e de conviver com a diferença. As professoras, ao serem questionadas sobre onde aprenderam a dialogar com a diferença, revelam que: “Quando eu saí do magistério, eu fui morar num convento. Fiquei quase quatro anos no convento, e lá tu trabalha com pessoas carentes e com trabalho social.”; “Eu tenho isso, acho que da minha formação religiosa.”; “Eu acho que, principalmente, o que me ajuda muito a trabalhar essas questões é a minha religião. Por que eu sou espírita e isso me ajuda muito a tratar o outro de forma igual. Por que, por exemplo, na minha religião, o espírito não tem sexo. Se o espírito não tem sexo, por que o homossexual ser tratado diferente. (...) Então, é uma trajetória, (...) Então, isso me ajudou muito, essa questão minha religiosa.”

Percebe-se que o aspecto religioso têm se destacado nas discussões acerca dos direitos humanos devido aos conflitos gerados pela intolerância religiosa. Preocupados com tais manifestações, lideranças religiosas de diversos segmentos e crenças reuniram-se na elaboração e divulgação da Cartilha sobre diversidade religiosa e direitos humanos,

promovida pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. O referido documento ressalta a importância e necessidade do diálogo inter-religioso e divulgam a declaração assinada por representantes de diversos segmentos religiosos do Brasil, por ocasião da IX Conferência Nacional de Direitos Humanos (BRASÍLIA, 2004), onde explicitam: "Declaramos a necessidade de se buscar, por meio do diálogo inter-religioso, a valorização do ser enquanto sujeito de sua própria história, independente de credo religioso. Somos unânimes em repudiar qualquer ato de perseguição e intolerância religiosa" (2004, p. 15).

A décima diretriz do Programa Nacional de Direitos Humanos-3 dispõe sobre a garantia da igualdade na diversidade e propõe como objetivo estratégico coibir manifestações de intolerância religiosa, promover o respeito e tolerância às diferentes crenças e a afirmação da laicidade do Estado" (BRASIL, 2010, p. 100). Porém o documento propõe ainda, como ações governamentais, que se crie uma "legislação proibindo todo tipo de discriminação" entre elas de "sexo e orientação sexual" (BRASIL, 2010, p. 193). Destaca-se assim, a importância da tolerância e respeito às diversas, diferentes e divergentes formas de ser, apesar das crenças religiosas.

Apesar de tantos movimentos no intuito de promover a convivialidade harmoniosa, percebe-se o quanto é complexo estabelecer um diálogo entre os direitos humanos e as crenças religiosas, quando algumas desconsideram ou não reconhecem alguns direitos humanos. Nesse sentido, Barbosa manifesta que: "O cultivo da humanidade, visando à convivialidade e à interculturalidade nas arenas sociais multiculturais, passa hoje pela promoção da imaginação narrativa e, ainda, pelo estímulo a uma visão cosmopolita, ou seja, a uma nova forma de ver os outros, nem só como iguais, nem só como diferentes, mas simultaneamente iguais e diferentes" (2014, p.56). O autor diz ainda, de forma mais específica e direcionada à religiosidade, que: "Os grupos étnicos e religiosos, por sua vez, podem induzir o ódio ao estrangeiro (xenofobia) e a intolerância entre os fiéis de vários credos, inviabilizando, desse modo, o respeito pelas diferenças, a colaboração em projetos comuns, a confiança, a reciprocidade e os direitos iguais para todos (BARBOSA, 2014, p. 56).

2ª Categoria: Violação dos direitos humanos na escola

A questão da violação dos direitos humanos no contexto escolar é tema que tem sido abordado por inúmeros pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, com destaque, mais especificamente, para o tema violência na escola. Conforme diz Nascimento, que também tem se dedicado a esse estudo, "A violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado, pois é parte de um processo mais amplo que diz respeito ao contexto social como um todo" (2003, p. 140). Desse modo, salientamos que esta categoria não poderia apresentar um estudo que aborde com especificidade e consistência a problemática da violência e seu caráter multicausal e plural na escola. O que buscamos nessa categoria de análise é agrupar as unidades de registro que evidenciam as manifestações expressas nas falas dos professores acerca das situações de agressão e violência motivadas pelo preconceito ou intolerância diante das diferenças e divergências encontradas no convívio escolar.

Essa categoria refere-se ao agrupamento de falas que evidenciam as manifestações de violação dos direitos humanos na escola, quase todas geradas pela intolerância diante da diferença. Maria do Carmo da Silva destaca que:

> Quando indivíduos de diferentes culturas entram em contacto, têm determinadas expectativas sobre os resultados dos seus próprios comportamentos assim como dos outros. Estas expectativas baseiam-se no comportamento que observam nos outros e resultam da sua própria socialização, que as predispõe para verem o mundo de uma determinada perspectiva; quando as expectativas não se concretizam, podem fazer falsas atribuições, interpretações incorrectas, criar preconceitos, estereótipos, sentimentos negativos, recusarem-se a interagir com outros, discriminarem" (2008, p. 50).

As questões referentes ao gênero, religião, etnia ou raça e orientação sexual têm suscitado debates complexos e intensos, que acabam por revelar manifestações de preconceito e de discriminação. Nesse sentido cabe destacar o entendimento de preconceito, estereótipo, discriminação e violência.

De acordo com Giddens, "preconceito refere-se a opiniões ou atitudes defendidas por membros de um grupo em relação a outro grupo [...]. As pessoas podem nutrir preconceitos favoráveis em relação a grupos com os quais se identificam e preconceitos negativos contra outros" (2005, p. 208). Nesse sentido, destaca que a base dos preconceitos

são os estereótipos, que define como "caracterizações fixas e inflexíveis de um grupo de pessoas, sendo, em geral, aplicados a grupos étnicos minoritários" (2005, p. 208). O autor ainda define discriminação, ressaltando que "se o preconceito define as atitudes e as opiniões, a discriminação refere-se ao comportamento concreto em relação a um grupo ou indivíduo" (2005, p. 208). Para Maria do Carmo da Silva: "A discriminação constitui, por conseguinte, um comportamento negativo para com um grupo alheio" (2008, p. 99).

Por fim, consideramos ser necessário explicitar a definição de violência que nos ampara nesse estudo, destacando a referência de Candau sobre o tema ao indicar que: "a marca constitutiva da violência é a tendência à destruição, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético" (2003, p. 142).

Tendo por referência esses conceitos, buscamos nessa categoria de análise, agrupar as unidades de registro que indicam as situações de violação dos direitos humanos, manifestadas como violência ou agressão física e psicológica, que ocorrem no contexto escolar. Todos os vinte e seis (26) professores entrevistados manifestaram presenciar situações de desrespeito, intolerância e discriminação, devido, na grande maioria das vezes, ao preconceito, que acaba se revelando, conforme as manifestações dos professores, nos apelidos, nos xingamentos, nas "brincadeiras" e até mesmo na forma como se estabelece o convívio diariamente.

Quadro 4 — 2ª categoria: Violação dos direitos humanos na escola

Unidades de registro:	**Unidades de contexto:**	**Unidades de enumeração:**
Professora 1: "Tem coisas (documentos) dizendo que a escola indígena é diferenciada, mas vem as determinações pra escola acompanhado de falas de que a escola indígena não é diferente das outras. Está na lei mas não é reconhecido. Tem coisas que a gente planeja, vai lá e dizem que não pode. E a gente diz: *Mas é escola indígena! Está no papel que pode!* (e o retorno é*) Não pode! Vocês*	Professora indígena, cursou magistério, graduou-se em História, pós-graduou-se em EJA. Atua nos anos iniciais de escola indígena.	9 indicações: Discriminação referente à opção sexual. 7 indicações: Discriminação racial

(indígenas) *não são diferentes de outras escolas. Não é por que vocês são indígenas que são diferentes!* Isso não mudou. Acho que nunca vai mudar se não fizerem nada. Tem que ser sempre na luta pra se conseguir alguma coisa." "Quando o indígena sai e ingressa em outra realidade com professores que não conhecem a realidade indígena pra ele é... (silêncio) Nós sabemos como trabalhar com essa criança, como lidar com ela, mas lá fora não e vão dizer: *Oh*, esse passou pela escola indígena! Eu reprovei três vezes no quinto ano na cidade. "Tu sabe, você que conviveu, que onde há uma turminha de índios, não é que seja maldade, mas quando se reúnem falam em kaingang. E eles eram proibidos. Eu não sei se é da cultura, mas eles eram rejeitados, e quando você entra numa sala tu já sabe se é bem vindo ou não é. Aí o a professor diz: *Ah, o fulano chega e senta lá no cantinho e lá ele fica. Não pergunta e não fala!"*		(afro) e estética. 5 indicações: Discriminação referente a gênero e com as crianças com deficiência ou dificuldades 3 indicações: Discriminação referente aos indígenas, classe social e religião afro. 1 indicação: Discriminação referente à estatura.
Professora 2: "Os alunos comentam com nós professores sobre a discriminação. Eu acho que tem que falar sobre isso na escola, mas não que os alunos lá da escola respeitem ou reconheçam o que o professor falou. Se acontece do aluno discriminar um aluno indígena fica por isso. O professor só deu a aula dele sobre aquilo e pronto."	Professora indígena dos anos iniciais e educação infantil. Cursou magistério indígena, está cursando Biologia. Atua na escola indígena.	
Professora 3: "A gente vê assim que se depara com algumas situações de falta de respeito com as colegas, por exemplo, os meninos, o linguajar deles é agressivo, então eles tem assim: *Ah, eu falo por que fulano me dá liberdade! Eu falo pra todas!* Então, assim, dentro da sala de aula você	Professora do ensino fundamental II. Graduou-se em Letras. Atua em escola da periferia.	

tem que estar o tempo todo corrigindo e orientando que aquilo não é certo. [...] quanto a homofobia, existe, mas não tem muito! Acho até que por uma questão de ficar corrigindo que não é certo [...]"		
Professora 4: "Eu sempre tenho na minha aula o gordinho que não consegue fazer direito e os outros, que conseguem, ficam rindo. Daí eu paro e já dou um "sermão da montanha": *Oh, vocês não tem que ficar fazendo isso!* [...] Com os pequenos ocorrem mais situações por que eles são menores, daí toda hora tem que estar parando e chamando a atenção [...] Nos pequeninhos aparece mais, por que nos adolescentes, [...] Ele tem aquele preconceito, mas ele dá uma filtrada. [...] Os pequeninhos [...] as vezes, eles não só falam, mas agridem.[...]	Professora do ensino fundamental I e II. Graduada em Educação Física. Atua em escola de periferia.	
Professora 5: "Bastante. Principalmente dos alunos. Ainda dos colegas, tu tens já uma caminhada, já te conhecem. [...] mas quanto aos alunos eu percebo assim, falta de respeito de um com o outro, negócio de apelidar de I*h, seu negrinho!p.15* [...] Eles são bobinhos, eles acham engraçado aquele vídeo que está debochando de alguém ou aquele vídeo que está desfazendo o outro. Para isso eles acham legal.	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Letras. Atua em escola de periferia.	
Professora 6: "É apelido. É chingamento. [...] Mas, realmente, a gente vê que tem casos bem sérios em que eles apelidam o colega e acabam ofendendo com isso, chamam de "quatro olho" e até de gay eles se chamam. [...] *Ah, seu bichinha! Ah, seu gaysinho, dando cartinha pra prô*! *Ah, isso aí não é coisa de guri!* Sabe, eu vejo assim, que na inocência deles, eles acabam ofendendo o	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola de periferia.	

colega. "*Prô, ele me chamou de gordo! Prô, ele isso! Prô, ele aquilo!* Sabe, para ofender mesmo. Chega a dar pena, por que o outro se sente ofendido mesmo, eles não respeitam, nem o professor, nem o coleguinha. (p. 19) "Há casos de alunos que eu percebo que regridem, sabe, quando começam a sofrer esse tipo de ameaças e de xingamentos por que eles começam a se retrair mais." "Eu tenho, hoje, alunos na aula que são ameaçados, que tem que dar o lanche no recreio: *Tu dá teu lanche se não vou te pegar na saída! [...] Áh, fulano falou que se eu não desse ele ia me bater!"*		
Professora 7: "Sabe, com os alunos especiais, eles tem certo respeito. Não é respeito! Eles não mexem. Não mexem com esses alunos. Mas também não ajudam muito, quer dizer, eles isolam. Mas por exemplo, se tem um aluno que é negro eu já vi ocorrer bulling, o aluno gordo, que tem sobrepeso, eu já vi sofrer bulling. Já vi meninas sofrerem muito bulling dos rapazes. [...] Talvez seja alguma política de boa vizinhança! Sei lá! Você só agride quem é teu semelhante, quem não é teu semelhante tu só pode tratar como um coitado. Talvez não seja um tratamento de respeito, talvez seja um tratamento de compaixão. Eu não digo que compaixão seja algo totalmente bom. Sentir pena do outro? Respeitar sim, mas sentir pena, agressividade, isso são coisas ruins.	Professor do ensino fundamental I e II. Graduou-se em geografia. Atua em escola de periferia.	
Professora 8: "Então, um disse assim: *Que nada! Resolve tudo no tapa. Enche de tapa que se*	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola da	

resolve! [...] É o mundo do conflito.	periferia.	
Professora 9: "Principalmente dentro do magistério. Tem! Tem vários tipos de preconceito, eu acho. Tem o grupo de acomodados que não querem estudar, que não querem fazer nada e tem preconceito com quem quer estudar. Começa por aí! Por quem acredita ainda na educação! Isso é uma forma de preconceito, né? Tem preconceito com classe social, tanto do aluno, como entre as colegas. [...] Tem! Aqui tem um bem pretinho e eles se xingam. Também aquele que é um pouquinho melhor financeiramente, tende a massacrar o outro, que tem menos. Dentro da classe, dentro dos pobres, entendeu? Classe baixa. [...] Sim! Chamaram ele de macaco! Bem terrível! [...] Há preconceito dos professores que não aceitam em ter um aluno especial." *"Eu não gosto dessa menina! Essa menina é mal educada!* Foi sério o negócio! Fomos até para o Ministério Público. [...]. E tem professor que não quer, que não aceita, que bate o pé, que não quer mesmo. (pensam) Que eles têm que voltar para APAE, que eles tem que ficar em casa, que o lugar deles não é na escola."	Professora do ensino fundamental I e da sala de recursos. Cursou magistério. Graduou-se em letras. Especializou-se em alfabetização e educação especial. Atua em escola de periferia.	
Professora 10: "Sim! Eles têm [...] Eles têm, mas não é algo muito incidente. [...] Eu vejo assim, que é mais nessa faixa etária que é mais fácil de você explicar e eles compreendem."	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	
Professora 11: "Muito! Eu percebo muito por que aparece. Eles já vêm de casa com aquela ideia: Eu sou mais bonito! Eu sou mais inteligente! Sou mais rico! Eu sou branco! [...] eu tenho alunos que	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em matemática. Especializou-se em física.	

são índios [...] e tenho alunos de inclusão, então, tu tem que lutar contra aquele preconceito dentro da sala de aula. Eles até te respeitam, quando tu está ali, na tua frente, mas quando tu sai para fora, no corredor, começam os xingamentos." "Índio, por que é índio! Tem uns que não conversam com os índios, não chegam perto dos índios. Eu acho que eles acham que índio..., sei lá, enfim, já vem e casa: Por que índio é isso, índio é aquilo, índio é sujo, é não sei o que, mas muito pelo contrário, os índios são muito inteligentes! [...] Tem preconceito com aquele aluno que é homossexual, os outros ficam meio assim, tanto menina quanto menino. [...] Eles chamam, xingam de palavrão mesmo, já ouvi muito: *Gay! Machorra! Sapatão!* Na frente da gente e no recreio. Existem também aquelas pessoas que são cegas ou que são surdas e eles chamam de retardado, enfim, ou até mesmo que não tenha nenhum tipo de doença, eles se xingam de retardado, se chamam de burro, se chamam de tudo."	Mestranda em matemática. Atua em escola na periferia.	
Professora 12: "Hoje eu já percebo que deu uma diminuída. A gente diminuiu bastante os casos, mas se percebe agressões verbais, muito preconceito de gênero e raça. A questão social, aquele que tem, aquele que não tem."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras. Especializou-se em gestão. Atua em escola na periferia.	
Professora 13: "Matou tem que pagar! Ouvi muito na sala de aula [...] Matou tem que pagar! Não interessa a idade, tem que ir pro sistema prisional!	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Biologia e Direito. Especializou-se em Educação Ambiental. Atua em escola na periferia.	

Professora 14: "Na hora do recreio isso é direto! São lutas, coisas assim. Na questão de gênero tem muito disso. E vem muito de casa. Porque eles dizem: *Porque meu pai disse que eu tenho que ser macho! Tenho que ser homem! Não é pra mim brincar com fulano por que ele é gay!"* "Até a questão religiosa. [...] quando eu trabalho enfoco todas as religiões, não é mais só o catolicismo, porque a gente tem que trabalhar todas. Então, quando algum aluno fala*: Eu sou da afro! Sou da quimbanda! Da umbanda! Do candomblé!* Isso gera piadas, gera exclusão."	Professora do ensino fundamental I. Cursou magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação especial e Ensino Religioso. Atua em escola de centro.	
Professora 15: "Principalmente a parte religiosa. É por falta de conhecimento, né! Então assim, a religião, a católica, a evangélica, a afro, são religiões que a gente tem que trabalhar com eles, mas a afro é bem discriminada, até por que, eu sou da religião afro, então eu vejo que alguns já vem com esse preconceito, mas não tanto. Mais é o adolescente. A criança, até assim, ela não liga muito para isso." "Mas tem preconceito! Com o gordinho! Eu ainda acho que com a criança é melhor, que tu consegue essas relações sem perceber." [...]	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em Artes. Atua em escola do centro.	
Professora 16: "Como a gente não pode ter contato com o aluno, na apresentação de Páscoa todos eles fizeram um círculo e me abraçaram. E depois que a gente foi para sala de professores, os professores me disseram: *Você sabia que não pode abraçar teu aluno?* E eu disse: *Acho que eu não desrespeitei eles e nem dei a entender outra coisa e nem eles me desrespeitaram! [...] À*s vezes eu	Professora da educação infantil e do ensino fundamental I. Atuou no Case. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola do centro.	

ouvia dos colegas assim: *Eu não sei por que você se importa tanto com eles se quando eles saírem daqui vão continuar fazendo as mesmas coisas! Eles não vão mudar!* Quando eu comecei a trabalhar, meu pai me disse assim: *Tu tem certeza de que quer trabalhar nessa escola? [...] Tu estudou quatro anos pra vir dar aula num presídio?* Que é praticamente um presídio! *Tu vai ficar ai mesmo?[...]* E daí quando as pessoas me perguntavam: *Tu dá aula lá no case? No meio daqueles marginalzedo?* Sabe a visão deles! E para mim eles não são isso." "[...] No ano passado tive um problema bem sério, numa outra escola que eu estava, que envolveu polícia, mãe e conselho tutelar. Um colega (uma criança) agrediu o outro por ele ter os trejeitos de um homossexual. [...] Aqui na escola a gente também percebe os apelidos. Tem colegas que não chegam perto por que não gostam da cor! Ainda sofremos com isso! Infelizmente![...]"		
Professora 17: "As palavras gay e veado é usada muito, talvez, não para dizer isso, mas para ofender. Não é para retratar a criança como gay ou veado, mas um xingamento. Não sabem bem o que é a palavra, mas eles usam para xingar. Já estão percebendo que é um xingamento. Eles assimilam como algo ruim, né?"	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério, graduou-se em Física. Atua em escola de centro.	
Professora 18: "E eu acredito que conforme eles vão crescendo, a questão da mídia, a influência da mídia, vem bastante ressaltado essa questão do preconceito. Dependendo até do lugar onde eles estão que não aceitam, então já presenciei várias vezes: *Ô, seu gordo! Seu gay!* Às vezes assim, só	Professora do ensino fundamental I. Atuou em instituição de acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola do	

para se bobear, não é nem por que é." "E uma colega minha disse: *Prô, eu não sei por que o (a criança com síndrome) está aqui com nós? Eu acho que ele não deveria estar aqui junto com os normais! [...] Acho que ele deveria ir com crianças com a mesma doença ou a mesma síndrome que ele tem."*	centro.	
Professora 19: "O que eu percebo hoje, falando mais dos alunos do noturno, é uma falta de respeito muito grande com o outro. Parece uma incapacidade de se colocar no lugar do outro, de tratar o outro como eu gostaria de ser tratado. [...] O que eu percebo mais é quanto aos apelidos, a questão do corpo, se é gordo, é mais nesse sentido que eu percebo. [...] A falha maior está na família."	Orientadora Educacional. Graduou-se em Psicologia. Especializou-se em Orientação Educacional.	
Professora 20: "Eles não gostavam do pretinho. O preto para eles era uma cor que não encaixava no perfil deles. Não sei por que todas as salas têm isso? Mas tem!... Daí eu disse: *Por que vocês têm o preconceito? Branco, preto, amarelo, cor de rosa, são tudo igual, gente! Só por que ele é preto, vocês tem preconceito?* Daí começaram a dizer que ele era macaco, comia banana. Daí eu comecei a mudar a mentalidade deles: Ô, *vamos convidar ele pra brincar? Ele é colega de vocês! Ele é igual a vocês, só que tem outra cor, mas é igual vocês! O que vocês comem ele come também! O que vocês fazem ele faz também! Os problemas que vocês tem ele tem também!."* "Acho que vem de casa. Tem pais, hoje em dia, que são racistas puro, que negro não presta, que negro é pra lá, e branco é pra cá. A gente sabe que	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua na escola do centro.	

têm! Tem famílias por aí que detestam negro. Negro não presta! Mas se tu for ver, tem negro prestando melhor que branco! Vêm de casa esse preconceito. Não vem aqui da escola. [...] Religião também, tem uns que não aceitam o aluno por que ele é de Jeová, o outro por que ele é Mórmon, por que é judeu, por que é hebreu. [...] Católica é uma coisa, eles separam assim, por religião, cada um tem o seu Deus e eu expliquei para eles que não, que Deus é um só. Não importa a religião que você é." "Bem dizer eles fazem tudo o que o católico faz, mas só que invertido, eles fazem de um outro jeito. É a mesma religião. Por que tem gente que diz: *Ah, não fazem isso!* Fazem!!! *Não brigam, não usam saia, não corta cabelo, não corta unha*. [...] Eles fazem."		
Professora 21: "A falta de cuidado que eles têm uns com os outros, que por qualquer motivo! Se eu mostrei a língua, agora eu vou bater! Isso me deixa preocupada. Eles não podem conversar para resolver. Eles acham que primeiro tem que bater e depois eles resolvem o problema. [...]	Professora do ensino fundamental I. Atuou em casa de acolhimento/ CRAS. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua em escola de centro.	
Professora 22: "Ás vezes têm assim: *Áh, fulano é burro! Porque é pobre é burro.* Eu digo: *Não. Não é por que é pobre que é burro! Não é por que está numa escola pública que a pessoa é menos inteligente do que quem está numa particular.* Isso aparece ás vezes, [...] não é por que o ser mora uma periferia que não tem valor. Não é por que a pessoa é baixinha e gorda que ela é melhor que a magrela e elegante (ideia contrária)."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Infantil e Gestão, Administração e Orientação Educacional. Atua em escola de centro.	

Professora 23: "Então a gente já viu casos de alunos que já sofreram abusos, que eu ouvi e fiquei chocada, a gente ouve falar, mas quando está perto de ti tu te sentes mais fragilizada e às vezes, sem entender como é que vai agir na hora... Caso como de homossexuais na escola, a gente teve um caso hoje, de tira um sarro, a pessoa ficou incomodada."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Química. Fez mestrado em Educação. Atua em escola de centro.	
Professora 25: "Eu fui ameaçada por um aluno de 4ª série. Pedi pra ele se retirar e ele não quis, daí chamei a coordenadora."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras. Atua em escola de centro.	
Professora 26: "Isso tem bastante nas escolas. As crianças tem já isso, aí a gente precisa trabalhar bastante, do gênero, que eles tem que respeitar, os meninos respeitar as meninas, que eles querem se sobrepor, o preconceito também com a criança homossexual, eles também têm essa agressividade, essa falta de respeito."	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em Educação Artística e especializou-se em Gestão. Atua em escola de centro.	

Dentre as manifestações de violações dos direitos humanos apontados nas entrevistas, destacam-se com maior ênfase, as situações que revelam preconceito e discriminação étnica e cultural. Onze (11) professores revelaram situações que ocorrem na escola e que manifestam preconceito étnico e cultural, referente ao índio e ao negro. As professoras indígenas trazem o relato de que as crianças e os adolescentes indígenas, ao frequentarem as escolas fora da sua comunidade, são discriminados e excluídos pelos demais colegas. Dessa forma, relatam as professoras: "Quando o indígena sai e ingressa em outra realidade com professores que não conhecem a realidade indígena pra ele é... (silêncio) eles eram rejeitados"; "Se acontece do aluno discriminar um aluno indígena fica por isso." Da mesma forma, uma professora da escola na periferia relata que teve alunos indígenas na escola em que atua na cidade e que os alunos não acolheram os colegas

indígenas, isolando-os, pois, segundo ela, para a maioria dos alunos da cidade: "Índio, por que é índio! Tem uns que não conversam com os índios, não chegam perto dos índios. Eu acho que eles acham que índio..., sei lá, enfim, já vem de casa: Por que índio é isso, índio é aquilo, índio é sujo, é não sei o que." Essa fala acaba por confirmar as manifestações das professoras indígenas. Outra fala muito problemática refere-se à seguinte manifestação: "Tu sabe, você que conviveu, que onde há uma turminha de índios, não é que seja maldade, mas quando se reúnem falam em Kaingang. E eles eram proibidos." Segundo Maria Silva, "Os nomes próprios ou os de família, a cor da pele, a configuração anatômica, o sotaque constituem marcas visíveis e desafiadoras de que se não pertence à maioria ou à minoria de elite, pelo que o discurso social pode levar a uma dificuldade de integração e, a longo prazo, à própria exclusão"(2008, p. 52). A autora diz ainda que: "É possível a educação bilíngue recorrer a diferentes modelos, não se podendo considerar um mais correcto do que o outro" (2008, p. 61).

A prática da discriminação e exclusão, na maioria das vezes, produz o isolamento, a reclusão e o afastamento. Essa manifestação é denunciada pelas professoras indígenas, quando revelam que, na cidade, "as professoras dizem que eles ficam no canto quietinhos." Referente a isso, Maria da Silva afirma que "enquanto continuarem a predominar critérios externos e conotações de valor assim como um consenso geral que define uma determinada 'norma', os problemas de imagem e de respeito próprios, que se colocam aos indivíduos da minoria, levá-los-ão a adoptar determinadas estratégias e reacções: fechamento ou abertura, ocultamento, marginalização, sobrevalorização e desvalorização" (2008, p. 53).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, os fundamentos gerais da educação escolar indígena consistem na Multietnicidade, pluralidade e diversidade, Educação e conhecimentos indígenas, Autodeterminação, Comunidade educativa indígena, Educação intercultural, comunitária específica e diferenciada. De modo geral, esses fundamentos apontam para o reconhecimento das diferenças relativas à língua e das diferentes visões de mundo oriundas do modo de viver, pensar e de se relacionar com a natureza e com os outros. Esse processo próprio de viver e compreender o mundo, produziu, ao longo do tempo, "concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais" (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse contexto, a escola é entendida como um dos lugares de ensino e aprendizagem, assim, o que e como deve ser aprendido é compartilhado com a comunidade indígena, assim como quando e por quem. Nesse sentido cabe ainda destacar que a escola. "É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular" (BRASIL,1998, p. 24).

Quanto à etnia africana, várias falas denunciam a presença do preconceito na sala de aula: "Ah, esse negócio de apelidar de: Áh, seu negrinho!"; "Se tem um aluno que é negro eu já vi ocorrer bulling."; "Tem! Aqui tem um bem pretinho e eles se xingam (...) Sim! Chamaram ele de macaco! Bem terrível!"; "Então, quando algum aluno fala: Eu sou da afro! Sou da quimbanda! Da umbanda! Do candomblé! Isso gera piadas, gera exclusão."; "A afro é bem discriminada, até por que, eu sou da religião afro então eu vejo que alguns já vem com esse preconceito."; "Tem colegas que não chegam perto por que não gostam da cor!"; "Eles não gostavam do pretinho. O preto, para eles, era uma cor que não encaixava no perfil deles. (...) Daí começaram a dizer que ele era macaco, comia banana."; "Tem famílias por aí que detestam negro. Negro não presta! Mas se tu for ver, tem negro prestando melhor que branco! Vêm de casa esse preconceito. Não vem aqui da escola".

A esse respeito Giddens salienta que:

> As distinções raciais representam mais do que formas de descrever as diferenças humanas — são também fatores importantes na reprodução de padrões de poder e de desigualdade dentro da sociedade. [...] Alguns estudiosos preferem utilizar a palavra 'raça' entre aspas a fim de refletir seu uso enganoso, porém corriqueiro. Enquanto a ideia de raça implica, erroneamente, a noção de algo definitivo e biológico, o conceito de etnicidade tem um significado puramente social. A etnicidade refere-se às práticas e às visões culturais de determinada comunidade de pessoas que as distinguem de outras (2005, p. 205).

Nas entrevistas, chama-nos a atenção as falas que expressam o pensamento preconceituoso de alguns professores: "Daí eu disse: Por que vocês tem o preconceito? Branco, preto, amarelo, cor de rosa, são tudo igual, gente!(...) Ele é igual a vocês, só que tem outra cor, mas é igual vocês! (...)";.ou "Não é por que vocês são indígenas que são diferentes! Isso não mudou."; "Tem pais, hoje em dia, que são racistas puro,(...) Mas se tu for ver, tem negro prestando melhor que branco! Vêm de casa esse preconceito. Não vem aqui da escola." Essas manifestações apresentam duas abordagens preconceituosas: uma por tratar todos como iguais, quando são diferentes. Brow destaca que: "Ao trabalharem [os

docentes] com crianças negras e brancas considerando ser a cor da pele das mesmas irrelevante, porque todas são crianças, corre-se o risco de equacionar 'todos são o mesmo' com 'todos são brancos', negando, desse modo, as experiências de vida das crianças negras e reforçando a superioridade das brancas" (apud SILVA, 2008, p. 139). Esse posicionamento do autor também pode ser aplicado na questão indígena.

A outra problemática na abordagem, como também revela Maria do Carmo Vieira da Silva, refere-se à manutenção dos estereótipos que, segundo ela, expressam-se em afirmações como: "Este é negro, mas não parece" (2008, p. 107). Nesse exemplo, associa-se a fala da professora entrevistada quando diz: "Mas se tu for ver, tem negro prestando melhor que branco". Segundo a autora, essas abordagens revelam:

> [...] a importância do professor, da sua necessidade de conhecer os grupos, do seu papel fundamental na desmistificação de ideias preconcebidas junto aos alunos, da sua atitude de fomentador de interações, do seu exemplo de reconhecimento, respeito e valorização de cada aluno. O professor surge, neste caso, como vector dinâmico na educação de indivíduos, e um e outros como construtores de uma nova sociedade (2008, p. 107).

Outra manifestação preconceituosa e discriminatória muito frequente refere-se à opção sexual. Oito (8) professores disseram já ter presenciado agressões verbais, com palavras como: "Gay, veado, machorra, sapatão, bichinha, gayzinho", e até mesmo situação de violência física, como retratou uma professora: "(...) No ano passado tive um problema bem sério, numa outra escola que eu estava, que envolveu polícia, mãe e Conselho Tutelar. Um colega [uma criança] agrediu o outro por ele ter os trejeitos de um homossexual.(...). Outra fala reveladora, indica que muitas vezes a discriminação decorre de uma orientação familiar, como revela uma professora: "Porque eles dizem: Por que meu pai disse que eu tenho que ser macho! Tenho que ser homem! Não é pra mim brincar com fulano por que ele é gay!" Outra professora destaca que, essa forma de manifestação é usada não para revelar a opção sexual do colega, mas como xingamento: "As palavras gay e veado é usada muito (...) Eles assimilam como algo ruim, né?" ou como brincadeira, "As vezes assim, só para se bobear, não é nem por que é." Tanto a ideia do xingamento como da brincadeira são contestáveis. O xingamento por depreciar a opção sexual e a brincadeira por banalizar e naturalizar a expressão de um preconceito e, dessa forma, reforçá-lo.

De acordo com Giddens, “O termo homossexualidade foi cunhado por volta de 1860 e, desde então, os homossexuais são cada vez mais vistos como um tipo separado de pessoas, como uma aberração sexual particular” (2005, p. 120). Embora a legislação reconheça a livre orientação sexual e vários programas incentivem a promoção da consciência sobre as diferenças individuais e a prevenção de atitude hostis e violentas relacionadas à comunidade GLBTTT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) os estereótipos depreciativos referentes à homossexualidade estão muito presentes em nosso convívio.

As violações geradas por preconceito estético também aparecem nas entrevistas, como agressões frequentes. Sete (7) professores revelaram que presenciaram situações de discriminação devido à estética, referindo-se á questão do sobrepeso. Nesse sentido as falas das professoras expressam: “Eu sempre tenho na minha aula o gordinho que não consegue fazer direito e os outros, que conseguem, ficam rindo. Daí eu paro e já dou um ‘sermão da montanha.’”; “Prô, ele me chamou de gordo! Sabe, para ofender mesmo.”; “O aluno gordo, que tem sobrepeso, eu já vi sofrer bulling.” ; “Mas tem preconceito! Com o gordinho!”; “Então já presenciei várias vezes: Óh, seu gordo!”; “O que eu percebo mais é quanto aos apelidos, a questão do corpo, se é gordo, é mais nesse sentido que eu percebo.”; “Tenho que dizer: Não é por que a pessoa é magrela e elegante que ela é melhor que a baixinha e gorda.”

O preconceito de gênero foi manifestado por cinco (5) professores que destacam a agressão verbal e opressora dos meninos para com as meninas. Nesse sentido revelaram os professores: “A gente vê assim que se depara com algumas situações de falta de respeito com as colegas, por exemplo, os meninos, o linguajar deles é agressivo. Então eles têm assim: Áh, eu falo por que fulana me dá liberdade! Eu falo pra todas!”; “Aí a gente precisa trabalhar bastante, do gênero, que eles tem que respeitar, os meninos respeitar as meninas, que eles querem se sobrepor.” ;“Já vi meninas sofrerem muito bulling dos rapazes.”; ”A gente diminuiu bastante os casos, mas se percebe agressões verbais, muito preconceito de gênero e raça.”; “Na questão de gênero tem muito disso.”

Destacamos também as falas de cinco (5) professores que revelaram o preconceito com as crianças que possuem alguma deficiência ou dificuldade específica. Eles disseram:

“Apelidam o colega e acabam ofendendo com isso, chamam de ‘quatro olho’. “Sabe, com os alunos especiais, eles tem certo respeito. Não é respeito! Eles não mexem. Não mexem com esses alunos. Mas também não ajudam muito, quer dizer, eles isolam.”; “Existem também aquelas pessoas que são cegas ou que são surdas e eles chamam de retardado.” Destaca-se também nas falas, a denúncia dos professores ao revelar que muitos colegas professores manifestam preconceito em relação à inclusão na escola: “E tem professor que não quer, que não aceita, que bate o pé, que não quer mesmo. (pensam) Que eles tem que voltar para Apae, que eles tem que ficar em casa, que o lugar deles não é na escola.”; “Uma colega minha disse: prô, eu não sei por que o que o fulaninho está aqui com nós? Eu acho que ele não devia estar aqui junto com os normais!”

Em relação à classe social, três (3) professores confirmaram haver preconceito em relação à pobreza ou à classe econômica mais baixa. Nesse sentido os professores expressam que: “Tem preconceito com classe social, tanto do aluno, como entre as colegas. (...) Também aquele que é um pouquinho melhor financeiramente, tende a massacrar o outro, que tem menos.”; “Se percebe agressões verbais, muito preconceito da questão social, aquele que tem, aquele que não tem.”; “Às vezes têm assim: Áh, fulano é burro! Por que é pobre é burro. Eu digo: Não. Não é por que é pobre que é burro! Não é por que está numa escola pública que a pessoa é menos inteligente do que quem está numa particular. Isso aparece às vezes.”

Segundo Ferreira:

> [...] a escola, como ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças, precisa agir para a superação do preconceito e da discriminação, e esse processo pode iniciar com ações simples, por dentro das atividades pedagógicas, no sentido de proporcionar espaços de discussões e reflexões sobre as origens e características de cada um. Começando por tentar responder: em que somos iguais e em que somos diferentes? (2013, p. 62).

Essa prática só será possível se os professores tiverem conhecimento acerca da realidade econômica e socio-cultural dos alunos e estiverem convencidos da importância da

escola propiciar uma educação que promova o questionamento de nossas representações sobre os outros.[59]

3ª Categoria: Educação em direitos humanos na escola de educação básica

Segundo Aida Monteiro da Silva:

> [...] a escola é o principal ambiente de aprendizagem organizada e sistemática que possibilita a socialização e a apreensão dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. É na escola que a criança inicia seus contatos de socialização mais ampla, além da família, e apreende as regras de convivência, a forma de ser, de ver, entender o outro nas suas diferenças e estar no mundo (2010, p. 45).

Ainda, sobre a escola, Aura Helena Ramos afirma que:

> [...] a escola se apresenta como um espaço contraditório: ao mesmo tempo que tem sua função reprodutora (espaço de inculcação da ideologia dominante), pode assumir uma função inovadora (espaço de transformação), na medida em que a coletivização do saber permite a posse, pelo dominado, de instrumentos monopolizados pelo dominador, o que permitiria a reelaboração e confrontação do saber ideologizado com a prática dos dominados. [Diz ainda que] a escola, um particular constituído pelo mundo moderno/ocidental/europeu, hegemonizou-se de tal forma que se tornou uma reividicação básica desde as populações urbanas [...] passando pelos povos indígenas [...] até as populações de sertão nordestino, impondo-se como um dos mais universais criados pela modernidade (2011, p. 67, 76).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é afirmado que:

> A educação básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania, É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17).

Portanto, entendemos a escola como espaço primordial de construção do conhecimento, constituída de modo intencional, sequencial, sistematizada e que, por mais que ela tenha se reinventado em estruturas e funcionamentos diferenciados, conforme demonstram experiências escolares ao longo da história, tem ensinado muito mais do que conceitos, pois interfere, explícita ou implicitamente, na formação da opinião, na formação

[59] O questionamento de nossas representações sobre os outros é apresentado por Moreira e Candau, que se refere "às representações construímos dos outros, aqueles que consideramos diferentes" (2008, p. 39).

dos valores e no julgamento daquilo que se ensina na escola. É nesse processo que reside seu caráter contraditório.

Dessa forma, entendemos como fundamental situar a intencionalidade do projeto educativo brasileiro, de modo a perceber a interferência que se quer construir na formação da educação básica que, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, está pautada no respeito e valorização das diferenças, na pluralidade e na liberdade.

Para que essa formação ocorra, é necessário que se construa uma prática pedagógica condizente com os objetivos de: "construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento educacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2013, p. 16-17).

Essas indicações deverão perpassar a ação desenvolvida pelos professores nas escolas, pois bem como apresenta Kemmis:

> La práctica educativa es uma forma de poder; uma fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida com otros y limitada por ellos, sigue estando, em gran medida, em manos de los profesores. Mediante el poder de lá práctica educativa, los docentes desempenhan uma función vital em el cambio del mundo em que vivimos (1995, p.17).

Dada a importância da ação dos professores na promoção de uma cultura dos direitos humanos, perguntamos aos professores se pensam que a escola deveria abordar os temas que tratam dos direitos humanos no currículo escolar. As falas dos professores nos permitiram perceber nas unidades de registro o conceito de currículo expresso pelos professores, os direitos humanos como tema que deve ser abordado no currículo escolar e os direitos humanos como tema que deve ser abordado na família.

Quadro 5 — 3ª categoria: Educação em direitos humanos na escola de educação básica

Unidade de registro	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
INDICAÇÕES DE QUE ESTE TEMA DEVE SER ABORDADO NA FAMÍLA:		10 professores mencionaram que a abordagem acerca dos direitos humanos deve ocorrer na família, contudo mencionam a escola.
Professora 3: "Eu vejo muita falta, por que às vezes tem essa lacuna da família de passar esses valores e daí a escola se depara com essa situação de ter que passar isso [...] mas eu vejo que falta muito, assim, essa questão de autoridade. Ensinar esse comportamento, na verdade, deveria ser ensinado em casa pois prejudica totalmente nosso trabalho." "Sim! Se não ele [o professor] não consegue trabalhar. Ele [o professor] não consegue passar conhecimento se não intervir na sala. Eu acredito que precisaria assim, se na família não tem esse espaço, em algum lugar eles têm que encontrar por que se eles não encontrarem eles vão andar fora da lei, né?" "Eu acho que essa questão da formação não é só formação do conhecimento. Assim que eu vejo na escola. Eles (os alunos) não percebem isso. Mais tarde eles vão perceber. Por que é formação como ser humano, né?"	Professora do ensino fundamental II. Graduou-se em Letras. Atua em escola na periferia.	

Professora 4: "Daí, têm que parar a aula. É bem trabalhosos!" A escola está meio sobrecarregada. Porque a gente tem que abordar essa parte também porque alguns vêm com ela de casa já bem pré estabelecida e outros não." [...] Mas a escola está fazendo esse papel, sim. [...] É de todo mundo. [a responsabilidade de abordar essas questões - tom de crítica]. "[Achas que a escola deva abordar essa temática?] Não. Eu acho que eles têm que vir com isso de casa." [...]	Professora do ensino fundamental I, II e ensino médio. Graduou-se em Educação Física. Atua em escola na periferia.	
Professora 11: [...] quando eu pego o primeiro período da manhã, eles estão muito agressivos. [...] Vem de casa! "Acho muito importante por que em casa, às vezes, eles não têm uma estrutura familiar. Eles não têm uma referência! Então, muitas vezes, a referência deles é na escola. É o professor mesmo!"	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Matemática. Especializou-se em Física. Mestranda em Matemática. Atua em escola na periferia.	
Professora 12: "Muito importante! Nós temos muitos problemas com a ausência da família. [...] Eles chegam numa faixa etária tipo 13, 14 anos, eles já não tem mais aquela. Eles não são mais assistidos pelas famílias, pelo que a gente observa. Eles são mais sozinhos. [...] E daí o mundo deles gira em torno da escola."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Atua no cargo de vice-diretora. Graduou-se em Letras. Está se especializando em Gestão da Educação. Atua em escola de periferia.	
Professora 14: A família está jogando muito para a escola a questão da educação e eu acho que a educação é de casa. E a nossa parte como escola é a formação no sentido de conhecimento. Como família, para fazer essa	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Especial e Ensino Religioso. Atua em escola no	

parte da educação e que a escola é um complemento, é mais o conhecimento. Não que ela deixe essa parte de formar o educando como um todo! A gente faz também essa parte, mas esse tem que ser o principal objetivo da família. E a família está deixando cada vez mais para escola. [...] A família está deixando isso muito a desejar! ”A gente tem que trabalhar [...]. Eles tão vendo, Não dá para fazer um conto de fadas.” “Pode, mas também as pessoas têm que estar preparadas.”	centro.	
Professora 19: “Eu acho que a falha maior está nas famílias. Me parece, que na família está difícil, acho que em função de questões sociais e a falha está chegando na escola. É muito para o professor fazer tudo. [...] só que tem coisas que você tem que trazer de casa, quando você chega na escola você já tem que trazer algumas coisas de casa. Alguns valores, questão de respeito com o outro, então o que eu percebo é que, a cada ano, fica mais difícil.” “Aí você vê assim, eles vêm de casa, onde eles não tiveram limites, eles ficaram muito sozinhos, muito soltos por que o pai e a mãe trabalham e desde de pequenos eles ficaram, meio que, tomando conta deles mesmo. Eu vejo uma dificuldade muito grande da família se posicionar, da família impor limites, da família ajudar a eles se organizarem nisso. Eu percebo que os pais estão com dificuldades de se posicionar como pais, de exercer sua função paterna e sua função materna e o professor fica nesse conflito quando recebe esse alunos com	Orientadora educacional. Graduou-se em Psicologia. Atua ema escola na periferia.	

essas funções familiares falidas. “Com certeza. Eu acho que tinha que estar no currículo mesmo, porque, como eu te disse, como eu trabalho no SOE, o professor solicita muito que eu vá lá e trabalhe com ele valores. Que eu trabalhe motivação.”		
Professora 22: “Acho que a escola tem que trabalhar assim: O que é ética. O que é valor. O que cabe realmente ao ser. O que eu tenho de obrigação com a sociedade. O que é de dever. De obrigação. De direito.” Os pais não ligam ou não se interessam! Não tem a participação e deveria ter um envolvimento maior deles para ver o que cabe à escola e o que cabe a família. “Aí está o desafio de muitos professores, selecionar, classificar, ver o que é interessante, hoje, para o meu aluno, mas sem esquecer de passar o conteúdo e esse respeito do outro junto.”	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Infantil e Gestão, Administração e Orientação Educacional. Atua em escola no centro.	
Professora 23: “Que tem uma falha na família hoje, que não está muito estruturada, tem uma diferenciação de alunos que tem uma família estruturada, dá para enxergar bem quais são os problemas.” “A parte de direitos humanos acho fundamental, e nem só fundamental, por que nem todo mundo tem família que forme isso, então, enquanto professor essas formações deveriam ser anuais, sempre voltar no tópico.”	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Química. Mestrado em Educação. Atua em escola no centro.	

Professora 6: "Não sei, parece que, claro, sempre tem quem vem com aquela educação de casa, mas sempre tem os que não respeitam os colegas. [...]. "Acho que sim. [que deve ser trabalhado na escola]. "Você conversa com qualquer professor do currículo e é a mesma angústia [...] porque às vezes não é só a gente, muitas vezes a escola tem que fazer esse papel." " De repente seria um meio, porque eles estão vindo [para a escola] com uma bagagem de casa que a gente não sabe mais o que fazer para tentar resolver."	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia Atua em escola na periferia.	
Professor 18: "Na educação infantil, por eles serem muito pequenos, tem muito a questão da pureza, da inocência. Lá você vai cultivar esses valores e você vai trabalhar muito a questão das diferenças, do respeito pelas diferenças, não é por que o colega é mais gordinho, mais magrinho, não é por que ele não tem certos materiais que eu tenho que eu vou deixar ele de lado." [Achas importante trabalhar esses temas na escola?] "Com certeza! [...] Se a gente não trabalhar as questões de valores, questão de direitos, o ser humano não vai desenvolver." "Então, se agente não trabalhar primeiramente isso, não formar no cidadão esses valores, não existirá depois uma base para você aplicar os conhecimentos. A gente não vive só do conhecimento científico." Elas vieram de famílias desestruturadas, então são crianças, assim, que tu tens que tentar	Professora do ensino fundamental I. Atuou em casa de acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade social/Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola de centro.	

resgatar de todas as formas e fazer o papel inclusive da família, de dar carinho, de compreender. Está muito atribuído para a escola ensinar e educar e educar é papel da família. Na escola, mas devia ser na família.		
INDICAÇÕES DE QUE ESTE TEMA DEVE SER ABORDADO NA ESCOLA:		13 professores manifestaram que esse conhecimento deve ser abordado especialmente, em escola.
Professora 1: "Buscar conhecimentos. Trazer aquilo que já foi perdido. Quando comecei a dar aula, a gente não fazia esse tipo de trabalho por que a gente achava que o professor tinha que ensinar e eles (os alunos) tinham que aprender aquilo que depois eles iriam aprender lá fora e que aquele conhecimento deles não tinha importância nenhuma. Mas a gente não deixou de ensinar o que eles vão apreender lá fora, a gente ensina as duas coisas." "A gente trabalha todo conteúdo que eles têm que aprender e que qualquer escola lá fora trabalha também, mas, além disso, a gente traz o nosso conhecimento, da nossa cultura, por que se a gente não fizer isso quem é que vai fazer? As pessoas mais velhas estão se indo e é através do trabalho de pesquisa dos professores com os alunos que a gente está indo atrás disso para registrar, por que se não for assim, amanhã ou depois, a gente não terá mais essas informações porque as pessoas mais velhas,	Professora indígena do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em História. Especializou-se em EJA. Atua em escola indígena.	

que contavam essas historias para nós, já se foram. Já há poucas.”		
Professora 2: “Quando a gente estudava aqui a gente não tinha o que eles têm agora, esse conhecimento da cultura e aí quando a gente foi estudar, fazer o Magistério indígena, sofri bastante porque eu não sabia nada sobre a minha cultura. Então penso que quando eles saírem e forem estudar e passar pelo que a gente passou, eles já vão saber muitas coisas da sua cultura por que precisa saber da sua cultura.” “Os dois [conhecimento local e universal] são importantes.”	Professora indígena da pré-escola e do 1º ano do fundamental I. Cursou Magistério indígena, está cursando Biologia, atua na escola indígena.	
Professora 5: “Acho importante [ser abordado na escola] e precisaria alguém que ajudasse a nós professores que estamos na sala de aula e também alguém que fizesse um trabalho com eles. (os alunos)”	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Letras. Atua em escola de periferia.	
Professora 7: “Eu acho muito importante trabalhar a questão Afro, a questão indígena, a questão da mulher. Eu trabalhei a questão da mulher no dia 8 de março, trabalhei o conceito de feminicídio.” “Mas a maior parte dos nossos alunos daqui, são de classe média baixa ou baixa baixa. Bastante alunos com bolsa família, com auxílio do governo. Então essa questão da pobreza urbana e essa questão dos direitos humanos cabem muito numa escola de periferia, talvez lá nos (cita uma escola de classe alta) eles vão ter	Professor do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Geografia. Atua em escola de periferia.	

um aceite (em discutir esse tema) por causa do Enem, entende?"		
Professor 8: "Então, para o que eu queria, é que eu quero assim, que eles sempre lutem pelo que é direito deles. Ninguém dá nada! Eles não estão fazendo favor para ninguém. [...] *Lutar por aquilo que é direito. Não é obrigação de vocês sentar nessa sala, com uma goteira caindo do teto e o prefeito ir na televisão, com o secretário de educação, dizer que vai botar ar condicionado! Também não é obrigação da prô dar três meses de aula sem luz! Isso que a prô diz que é lutar pelos direitos de vocês! Vocês tem direito à educação, à saúde. [...] E é por isso que a prô diz que vocês tem que estudar!"* "Meu Deus se é! É importantíssimo! Principalmente com os pequenos."	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	
Professora 9: [Você acha que a escola têm que trabalhar esse tema] "Sim! Têm! [Isso não atrapalha o desenvolvimento do conteúdo?] Não! "Depois abandonei por que eu estava no currículo"	Professora do ensino fundamental I e da sala de recursos. Cursou Magistério. Graduou-se em Letras. Especializou-se em Alfabetização e Educação Especial. Atua em escola de periferia.	
Professora 10: "Eu acho! E deveria, eu acho, que deveria ser trabalhado desde (silêncio) porque a gente vê assim: onde que vai estourar?" "Desenvolver materiais específicos para, no caso o currículo, o fundamental, o médio, cada	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	

um na sua linguagem. Acho que é desde pequenininho, para que depois a gente não caia lá, no que eu vejo muito na televisão e é muito triste! Depois não estoure lá nos adolescentes, como eu tenho visto na televisão, agressão a professores, destruição das escolas, né? ”		
Professora 13: “[...] Direitos humanos para mim é tudo de bom! Acho que tem que ser trabalhado! [...] Com certeza! Incluir e trabalhar!” “Então, acho que é importante abrir espaços para se discutir , para se conversar a respeito, se conhecer do que se trata os direitos humanos realmente.”	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Biologia e Direito. Especializou-se em Educação Ambiental. Atua em escola de periferia.	
Professora 15: “Não que tu: *Áh, agora vamos falar sobre isso!* Eu acho que isso seria um erro, mas a gente tem que trabalhar. Quando acontece tu tem que falar, não pode deixar, [...] mas também terminou ali, né! [...] Eu acho que sim. Lá na família, tu vêm com aquele preconceito e aqui tu consegue mostrar que aquela pessoa ela é negra, mas ela é uma pessoa legal! Que tu pode brincar com ela! Ela tem tudo de bom! O cabelo dela é assim! Acho que aqui tu consegue.” “E a escola tem que abordar, dizer: É certo! É errado! É injusto! Para que esses alunos possam ter mais um pouco de sensibilidade, para que esses alunos possam ver que, se botou fogo, se matou alguém, que não é certo! Não é correto! É um ser humano.”	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em artes. Atua em escola no centro.	

Professora 16: [...] a gente julga eles pelas atitudes mas a gente não sabe por trás.[...]. Às vezes, eles diziam: *Prô como é que tu quer que eu seja melhor, se a minha mãe tem um ponto de drogas? A minha mãe se prostitui! O meu pai já matou uns três, quatro! A minha família inteira está no presídio, só estão eu e meu irmão soltos!*" Sim. Eu aprendi muita coisa na prática." "Sim. E também eu tive um histórico de vida!"	Professora da Educação Infantil e ensino fundamental I. Atuou na escola na privação da liberdade/CASE Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 17: "Mas com certeza, quando falam isso sempre procuro corrigir, tentar explicar que não é para xingar, tentar fazer eles se entenderem, fazer um pedido de desculpas.[...]" "Se a mãe ou o pai incentivassem a leitura de um livro ou organizassem um horário." "A criança vem para sala de aula sem limite. Posso falar o que penso? O desleixo dos pais de não cuidar o caderninho do filho. Minha maior preocupação é dos pais largarem os filhos, esquecerem que são deles, [...] e a forma como eles estão deixando as crianças! Vão crescer sozinhas! "	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em Física. Atua em escola no centro.	
Professora 20: "Acho muito importante na escola!" [...] "E eu acho muito importante que haja." "Acho que vem de casa. Tem pais, hoje em dia, que são racistas puro."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua em escola no centro.	

Professora 26: "Eu acho que sim. Existem textos muito bons que os professores precisam ter acesso."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Artes. Especializou-se em Pedagogia Gestora. Atua em escola no centro.	
INDICAÇÕES DE QUE ESTE TEMA DEVE SER ABORDADO CONJUNTAMENTE NA ESCOLA E NA FAMÍLIA		02 professores manifestaram o entendimento de uma abordagem conjunta.
Professora 25: "Sim e que a família também acesse quando for trabalhado para receber esse tipo de formação."	Professora do ensino fundamental II e médio. Graduou-se em letras. Atua em escola no centro.	
Professora 21: "Bastante. Acho que a escola tem que fazer um trabalho conjunto com os pais... muitos valores estão sendo deixados de lado e o principal não está sendo levado a sério."	Professora da Educação Infantil e ensino fundamental I. Atuou em casa de acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade social/CRAS. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua em escola no centro.	

Dos vinte e seis (26) professores entrevistados, todos disseram ser necessário que a escola aborde os temas referentes aos direitos humanos. Entretanto, dez (10) professores, mencionaram que essa tarefa cabe à família, embora tivessem mencionado a escola. Treze (13) professores mencionaram a importância de a escola abordar especialmente a temática e dois (2) professores revelaram o entendimento da necessidade de uma abordagem conjunta da escola e família.

Algumas falas que remetem à família a educação em direitos humanos acenam para o fato de que educar em direito humanos na escola prejudica a abordagem do conhecimento escolar. Nesse sentido dez (10) professores manifestam-se: "Ensinar esse comportamento,

na verdade, deveria ser ensinado em casa, pois prejudica totalmente nosso trabalho."; "Daí, têm que parar a aula. É bem trabalhoso!"; "A escola está meio sobrecarregada.[Achas que a escola deva abordar essa temática?] Não. Eu acho que eles tem que vir com isso de casa."; "Como família, para fazer essa parte da educação e que a escola é um complemento, é mais o conhecimento. A gente faz também essa parte, mas esse tem que ser o principal objetivo da família." ; "É muito para o professor fazer tudo. (...) só que tem coisas que você tem que trazer de casa."; "Está muito atribuído para a escola ensinar e educar e educar é papel da família."; "Na escola, mas devia ser na família." Alguns professores manifestaram ainda um certo desagrado em relação à família. Ressaltam os professores: "É importante por que em casa, às vezes, eles não têm uma estrutura familiar. Eles não têm uma referência!"; "Nós temos muitos problemas com a ausência da família, não são mais assistidos pelas famílias. Eles são mais sozinhos." "A família está jogando muito para a escola a questão da educação e eu acho que a educação é de casa (...). "Eu acho que a falha maior está nas famílias. Me parece, que na família está difícil (...) Os pais não ligam ou não se interessam! Não têm a participação e deveria ter um envolvimento maior deles para ver o que cabe à escola e o que cabe a família." ; "Por que nem todo mundo tem família que forme isso." ; "Por que eles estão vindo [para a escola] com uma bagagem de casa que a gente não sabe mais o que fazer para tentar resolver."

Percebemos nas falas dos professores que a organização familiar, advinda de agregações ou nova constituição familiar, a "família desestruturada" é vista com preconceito. Bassanezi indica que; "Uma **definição mínima** de família poderia ser: pessoas que dividem o mesmo espaço e o mesmo orçamento comum, de modo contínuo, e possuem vínculos de parentesco e/ou de afeto." Ressalta a autora ainda que o problema advindo da família não está na sua estrutura mas nas condições e na forma como essas famílias entendem e produzem sua convivência com e no mundo. Ainda segundo a autora: "O problema, portanto, não está na "desestruturação familiar", ou seja, no desvio do 'padrão' tradicional de família, mas na capacidade da família, nas suas várias formas, de fornecer proteção e afeto às crianças e adolescentes (2013, p. 102).

A ausência dos pais ou cuidadores no cotidiano das crianças e a falta de acompanhamento das tarefas escolares é entendido como situações que interferem no desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola.

A ausência dos pais no convívio familiar devido à extensa jornada de trabalho também é questionada, mesmo quando o professor/professora, pai e mãe, também estão ausentes da convivência diária dos seus filhos, pela necessidade de cumprirem extensa jornada de trabalho. Percebe-se também a crítica quanto ao acompanhamento das tarefas e na realização dos temas e quanto à presença dos pais na escola. PARO, ao abordar a participação dos pais na escola, que "não se pode exigir que eles participem do que não têm condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo" (2008, p. 52) Ainda nesse sentido, estudos realizados por Silva e Varani demonstraram que "a participação/presença dos pais na instituição de ensino não determina o bom ou o mau desempenho escolar dos alunos" (2010, p. 523). O que podemos perceber, assim como Alves e Alves, é que:

> [...] há toda uma tendência de responsabilização ou *culpabilização*: os pais transferem a responsabilidade da educação dos filhos para a escola, isentando-se das suas obrigações, e a escola, pela sua sobrecarga de trabalho, acaba não dando conta, na íntegra, de tantas demandas (2013, p. 181).

Por certo, talvez possamos encontrar um ponto de equilíbrio nas referências de Villas Boas ao destacar que "a explicação para o insucesso dos alunos, a existir, deverá ser procurada, não na escola, nem na família, isoladamente, mas na falta de uma relação produtiva de aprendizagem entre ambas" (apud SOUZA e SARMENTO, 2010, p. 148). Assim, entendemos a importância e necessidade de a escola e a família, em um processo de diálogo permanente, encontrarem estratégias que possam suprir as necessidades que a família encontra na formação das crianças e dos adolescentes e resolver as dificuldades que a escola encontra no cumprimento de sua tarefa pedagógica.

A fala de treze (13) professores evidenciou a importância que agregam à escola na abordagem do tema direitos humanos. Ao serem questionados se a escola deveria tratar o tema, disseram: "Eu acredito que precisaria assim, se na família não tem esse espaço, em algum lugar eles tem que encontrar por que se eles não encontrarem eles vão andar fora da lei, né?" (p.10). "Por que a gente tem que abordar essa parte também por que alguns vem com ela de casa já bem pré estabelecida e outros não." (...) Mas a escola está fazendo esse

papel, sim. (...) É de todo mundo! Então, muitas vezes, a referência deles é na escola. É o professor mesmo!"; "Muito importante! E daí o mundo deles gira em torno da escola."; "A gente tem que trabalhar (...). Eles tão vendo, não dá para fazer um conto de fadas."; "Acho que a escola tem que trabalhar assim: O que é ética. O que é valor. O que cabe realmente ao ser. O que eu tenho de obrigação com a sociedade. O que é de dever. De obrigação. De direito."; "A parte de direitos humanos acho fundamental, e nem só fundamental"; "Acho que sim.[que deve ser trabalhado na escola] De repente seria um meio; [Achas importante trabalhar esses temas na escola?] "Com certeza! (...) Se a gente não trabalhar as questões de valores, questão de direitos, o ser humano não vai desenvolver."; "Acho importante [ser abordado na escola] e precisaria alguém que ajudasse a nós professores"; "Eu acho muito importante trabalhar; Meu Deus se é! É importantíssimo! Principalmente com os pequenos."; "Sim! Têm! [Isso não atrapalha o desenvolvimento do conteúdo?] Não!"; "Eu acho, que deveria ser trabalhado desde (silêncio) por que a gente vê assim: onde que vai estourar?"; "Direitos humanos para mim é tudo de bom! Acho que tem que ser trabalhado! (...) Com certeza! Incluir e trabalhar!"; "E a escola tem que abordar, dizer: É certo! É errado! É injusto! Para que esses alunos possam ter mais um pouco de sensibilidade. Sim. Eu aprendi muita coisa na prática."; "Mas com certeza, quando falam isso sempre procuro corrigir, tentar"; "Acho muito importante na escola!" (...) "E eu acho muito importante que haja."

Dois (2) professores que entendem que educação em direitos humanos deve ser promovida pela escola e família, revelaram essa ideia nas falas: "Acho que a escola tem que fazer um trabalho conjunto com os pais (...) muitos valores estão sendo deixados de lado e o principal não está sendo levado a sério." ; "Sim e que a família também acesse quando for trabalhado para receber esse tipo de formação."

Entendemos, conforme apontam as diretrizes, que muitos são os agentes e lugares de promoção e de vivências de práticas de educação em e para os diretos humanos. No entanto, é importante ressaltar a escola, como já fizemos em outros momentos do trabalho, como lugar e tempo potencial para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos. De acordo com o Parecer nº 8/2012, que trata das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, as escolas:

> [...] assumem importante papel na garantia dos direitos humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos direitos humanos. No ambiente escolar , portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 521).

Cabe ressaltar, assim, conforme indica o referido parecer, que uma escola que promova a educação em direitos humanos:

> [...] deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. [...] trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se assim, num modo de orientação e condução da vida (BRASIL, 2013, p. 524).

Com referência ao currículo, algumas falas manifestaram um entendimento equivocado de currículo. Alguns professores referiram-se ao currículo da seguinte forma: "Depois abandonei por que eu estava no currículo." e "Desenvolver materiais específicos para, no caso o currículo, o fundamental, o médio, cada um na sua linguagem." (p. 39). Tais manifestações nos remete a denominação utilizada pela LDB Lei nº 5.692/71, o currículo centrado em atividades, para identificar as séries iniciais, atualmente denominada anos iniciais. Essa denominação acabou abreviada e os anos iniciais acabaram sendo identificados como as "turmas do currículo." As manifestações de que direitos humanos deve ou não ser tratado na escola explicitou uma tensão já existente e debatida entre os teóricos do currículo quanto ao que indica que deve ser a centralidade do currículo escolar. Uma das questões que emergem daí refere-se à qual conhecimento deve ser o foco: o conhecimento universal ou o conhecimento local.

Nesse sentido, a possibilidade de que ambos os contextos sejam abordados ganham destaque em algumas falas como: "Eu acho que essa questão da formação não é só formação do conhecimento. Assim. A gente não vive só do conhecimento científico."; "Quando comecei a dar aula, a gente não fazia esse tipo de trabalho por que a gente achava que o professor tinha que ensinar e eles (os alunos) tinham que aprender aquilo que depois eles iriam aprender lá fora e que aquele conhecimento deles não tinha importância nenhuma. Mas a gente não deixou de ensinar o que eles vão apreender lá fora, a gente

ensina as duas coisas."; "A gente trabalha todo conteúdo que eles tem que aprender e que qualquer escola lá fora trabalha também, mas além disso, a gente traz o nosso conhecimento, da nossa cultura, por que se a gente não fizer isso quem é que vai fazer?..., por que se não for assim, amanhã ou depois, a gente não terá mais essas informações porque as pessoas mais velhas, que contavam essas historias para nós, já se foram. Já há poucas."; "Quando a gente estudava aqui a gente não tinha o que eles tem agora, esse conhecimento da cultura e aí quando a gente foi estudar, fazer o magistério indígena, sofri bastante porque eu não sabia nada sobre a minha cultura".

Percebemos nessas falas o conflito dos professores ao pensar a prática pedagógica, envolvidos em um contexto marcado pela singularidade das vivências cotidianas e pela diversidade cultural que permeia a escola, definir os conhecimentos a serem ensinados na escola: o conhecimento universal ou o conhecimento singular, ou seja, a complexidade reside não somente em pensar se a centralidade do currículo reside no conhecimento universal ou na cultura vivenciada por cada grupo ou indivíduo, mas, também, em pensar o que deve ser ensinado na escola considerando a amplitude e complexidade dos conhecimentos desenvolvidos e em desenvolvimento na atualidade. Essas são questões fundamentais, que problematizam a inclusão ou não dos direitos humanos no currículo escolar.

Embora já tenhamos tratado desse tema em um capítulo na pesquisa, retomaremos brevemente algumas conceituações de currículo, que revelam a tensão que se manifesta na abordagem de alguns autores, em especial, Young, Moreira e Macedo. Para Young, currículo refere-se, essencialmente, a o que se ensina, ou seja, está centrado no conhecimento. Assim, anuncia que o papel da escola deverá ser abordar o conhecimento poderoso e não o conhecimento dos poderosos, entendendo por conhecimento poderoso todo o conhecimento que as pessoas não aprenderiam se não fosse por intermédio da escola. Nesse sentido, ressalta Young, "um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa" e, dessa forma, define conhecimento poderoso como "o conhecimento especializado oriundo dos campos do conhecimento – ou das disciplinas, como as chamamos na escola" (apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1.118).

Moreira e Candau expressam uma compreensão de currículo mais abrangente, envolvendo em sua concepção o meio no qual os sujeitos estão envolvidos. Segundo o autor, currículo refere-se às "[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes" (2008, p. 18). Percebe-se que ao se considerar como núcleo central do currículo o conhecimento, não se desconsideram as relações e o contexto presentes na escola, como a manifestação cultural de cada pessoa. E que, como expressa Macedo, insinua "os vínculos entre o domínio de determinados conhecimentos/conteúdos e a formação da identidade via currículo" (2012, p. 727). Tal evidência levou Macedo a contestar as definições de Moreira, que apresentariam "deslizamentos" teóricos entre as teorias críticas e pós-críticas. Como se percebe, e como já tratamos anteriormente, não há uma unicidade quanto à definição de currículo.

4ª Categoria: Aspectos que impossibilitam a inclusão dos direitos humanos na escola

Nesta categoria foram agrupadas as falas que manifestam a compreensão do professor a respeito de haver ou não algum aspecto que impede a inclusão do tema no currículo escolar.

Quadro 6 — 4ª Categoria: Aspectos que impossibilitam a inclusão dos direitos humanos na escola

Unidades de registro:	**Unidades de contexto:**	**Unidade de enumeração**
Professora 1: Muitas coisas de direito só estão no papel e a gente consegue botar no papel com muita luta. Mas a luta sempre vai continuar depois por que o papel não garante que aconteça. Tem coisas que estão no papel e não funcionam. [...] Está na lei mas não é reconhecido. Tem coisas que a gente planeja, vai lá e dizem que não pode."	Professora indígena do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em História. Especializou-se em EJA. Atua em escola indígena.	

Professora 2: Eu acho que tem que falar sobre isso na escola, mas não que os alunos lá da escola respeitem ou reconheçam o que o professor falou. Se acontece do aluno discriminar um aluno indígena fica por isso. O professor só deu a aula dele sobre aquilo e pronto." "Os pais diziam que lá na cidade era assim: se aprendia, aprendia. Se não aprendia, ficava pra trás."	Professora indígena na pré-escola e no 1º ano do ensino fundamental I. Cursou magistério indígena. Está cursando Biologia. Atua em escola indígena.	
Professora 3: Ensinar esse comportamento, na verdade, deveria ser ensinado em casa pois prejudica totalmente nosso trabalho, que daí não é só conhecimento que a gente tem que passar [...] perde muito tempo."	Professora do ensino fundamental II e ensino Médio. Graduou-se em Letras.	
Professora 4: A respeito dos direitos humanos, eu fico me perguntando: *Quem é que vai dar? Vai ter uma faculdade para isso? Para dar essa formação? Ou vai ser só uma disciplina que eles* (o MEC) *querem enfiar goela a baixo?* Assim para qualquer um dar, assim eu não vejo efeito nenhum. Não vejo qualidade nenhuma. [...] Daí, determinam e vai ter alguém para fiscaliza? [...] acho que tem muita lei, muita coisa que eles determinam e tem pouca fiscalização. Daí fica perdido."	Professora do ensino fundamental I e II. Graduou-se em Educação Física. Atua em escola na periferia	
Professora 5: "Por que, enquanto a gente não tem a formação não tem aquela segurança para falar do assunto e argumentar."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Letras. Atua em escola de periferia.	
Professora 6: " Nada!"	Professora do ensino fundamental I. cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola de	

	periferia.	
Professor 7: "Não existe só um funcionamento pedagógico na escola, existe um funcionamento de recursos humanos, um funcionamento burocrático, professores que pingam de escola em escola, professores, por exemplo, da minha área que eu nem encontro durante a semana quando estou dando aula. Eu dou aula de geografia e história, mas eu nem encontro os professores de filosofia e de sociologia para fazermos uma reunião interdisciplinar." "A escola está totalmente fragmentada. [...] Então, vem um grupo de professores na segunda, um grupinho na terça, eu só venho, de manhã, segunda, terça e quarta, quinta e sexta vem outros professores que eu não encontro na escola. As vezes eu estou aqui na hora do intervalo, [...] e 15 minutos não dá tempo de você fazer ou planejar alguma coisa. Planejamento é uma coisa que demanda tempo,[...]" No ensino fundamental eles são ainda um pouco crianças, então quando tu dá uma aula expositiva para isso, tu peca, eu tenho mais experiência em ensino médio. Entro falando e saio falando, então fica massante uma aula assim, para 7º e 8º ano, embora, eu também tenha tido uma resposta legal deles, embora quanto tocar na questão indígena e a questão do negro, vai rolar piadinha, e aí o que vai me faltar é método. Como abordar uma aula e fazer com que os alunos participem sem fazer uma piada boba? Sem fazer uma piada xula de um negro? de uma mulher? de um indígena? Como fazer uma aula em que eles possam participar? Como? Como vou mudar uma situação dessas? O diagnóstico eu tenho! Agora, me dá o método! Entendeu? A metodologia não te dá a receita, não te diz como você	Professor do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Geografia. Atua em escola da periferia.	

vai trabalhar com o aluno ”problemático”, ela diz que existe o aluno. Tu vai ler a professora Helena Callai, ela não vai te dizer assim: *Aquele tipo de aluno você faz assim, aquele outro você faz assado.* Então, cabe da criatividade do professor. Mas é complicado! Pela burocracia.”		
Professor 8: “É uma escola que carece tanto de recursos humanos, quanto de recursos financeiros. Quanto de tudo! Eu tenho colegas lá que estão a 25, 26, 27 anos lá na mesma escola e não conhecem a realidade de ninguém. Acham que aquilo é assim!” “O que está impedindo que a escola faça, no meu ponto de vista, é a história de vencer conteúdo. Vencer conteúdo é uma tragédia, no meu ponto de vista. [...] : *Ah, não venci o conteúdo! Eu digo gente! O que é vencer conteúdo? Encher o caderno de uma criança e ele sair dali e não saber quanto custa o litro de leite, quanto custa a passaginha pra ele vir até o centro da cidade.”*	Professora do ensino fundamental I. Atuou em escola de ensino privado. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	
Professora 9: Não! Não tem.” (nada que impeça)	Professora do ensino fundamental I e sala de recursos. Cursou Magistério. Graduou-se em Letras. Especializou-se em Alfabetização e Educação Especial. Atua em escola na periferia.	
Professora 10: *Áh, as crianças tem aprendizagens diferentes. Umas mais lentas!* Tá, tem que respeitar isso! Tudo bem! Mas o que o professor faz com quem é mais lento? Já que ele tem uma diversidade de inteligências. Ou como funciona o aprendizado de cada um.”	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	

Professora 11: "Eu acho que é o tempo. Por que a gente, a gente professor, está engessado num programa, né? E daí naquele programa, naquele currículo tu tem que cumprir aquelas matérias, fechar aquilo ali e tu não tem nem tempo de se reunir com os professor. É o tempo, a gente sempre está correndo! Acho que o maior problema é o tempo!"	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em matemática. Especializou-se em Física. Mestrado em Matemática. Atua em escola na periferia.	
Professora 12: "Tem certos assuntos, questões religiosas que, para nós abordarmos, tem que ter um certo cuidado para não haver melindres. Tu sabe, né? Nós temos muitas famílias que são de certas religiões e eles seguem alguns preceitos. Tem que tomar cuidado, [...] Quem for abordar, quem for trabalhar, tem que saber como tratar, até com o professor. [...] eu acho assim, quem for abordar esse assunto, que eu acho um assunto melindroso, tem que ter certo conhecimento e saber como falar, por que, até o próprio professor, que tem um certo grau de instrução, que você acredita que seja mais esclarecido, ele tem lá seus dogmas, suas crenças, e ele acredita que tem que ser assim e não muda."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras. Especializou-se em gestão. Atua em escola da periferia.	
Professora 13: E claro que, direitos humanos, a gente enquanto professor se sente perdido ali no meio, por que a gente tem todo um currículo diferente para trabalhar e ele não aborda essas questões. Ele é bem bitolado! É isso aqui! São os conceitos básicos!"	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Biologia e em Direito. Especializou-se em Educação Ambiental. Atua em escola na periferia.	
Professora 14: "É uma questão de cultura. Por isso que é difícil trabalhar na escola. Como é que eu vou trabalhar na escola uma família que é só a mãe com os filhos?... É difícil trabalhar, por que tem pessoas tão arraigadas ainda no conceito do que é família bem	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Especial e Ensino Religioso. Atua em escola no	

estruturada e para alguns ainda é mãe, pai e filhos numa guerra dentro de casa.”	centro.	
Professora 15: “Não acredito que o professor não conheça (os direitos humanos). Talvez por insegurança! Se você me perguntar o que é, eu teria que ver o que é! Como eu tenho que abordar isso! [...] Ver o que realmente pode fazer, onde tenho que me omitir, se eu sei como que é, que maneira que é, que forma eu vou trabalhar em qualquer disciplina ou se eu vou trabalhar numa disciplina específica dos direitos humanos. Então, assim, quando surgir alguma situação eu posso abordar ou ter mais segurança. Então acredito que seja isso. [...] Então, acredito que mais por não saber essa parte, como que tu tá fazendo. Depois tu vai fazer a formação com a gente, então essa parte, o que é direitos humanos, o que faz, o que não é, acho que é isso aí. (o professor) Não tem esse conhecimento mais aprofundado. Acredito que ele não tenha preconceito.	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em artes. Atua em escola no centro.	
Professora 16: Por que muitos colegas não querem passar pela questão da dificuldade.” “Daí, na pedagogia não. Então, o que eu acho que falta, hoje, no ensino superior é mostrar isso: como é que funciona a prática em sala de aula.”	Professora da Educação Infantil e ensino fundamental I. Atuou em escola na privação da liberdade/CASE. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 17: “Nada!”	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em física. Atua em escola no centro.	
Professora 18: “Nada!”	Professora do ensino fundamental I. Atuou em casa de acolhimento a	

	crianças em situação de vulnerabilidade social/CRAS. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 19: "Outra questão que me chamou bastante atenção é também os professores que estão vindo da universidade, eles não tem preparo nenhum, eles estão menos preparado do que eu há 27 anos atrás."	Orientadora escolar. Graduou-se em Psicologia. Atua em escola no centro.	
Professora 20: "Não. Não tem. O que impede o professor é ele ter paciência [...] O que me deixa mais preocupada é não vencer o meu conteúdo."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 21: "Acho que não, por que sem querer, a gente trabalha. Automaticamente todo dia, sem querer a gente tem que parar todo dia para dizer que alguma atitude não está correta."	Professora do ensino fundamental I. Atuou na Educação Infantil e em casa de acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade social/CRAS. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 22: "Acho que impedir não. O que acontece é que a gente tenta, às vezes, trabalhar esse tema e não é bem aceito e bem assimilado. Tanto para alunos, quanto para as famílias. Por que quando você vai trabalhar, às vezes, com respeito, com direito, repercute em casa. E se dentro da minha casa eu não tenho, isso não acontece, a professora está solicitando, exigindo coisas que eu não vivo, e isso frustra a criança e ela se sente perdida." "Que direitos humanos eu vou ter numa sala de aula	Professora do ensino fundamental I.Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Infantil e em Gestão, Administração e orientação Educacional. Atua em escola no centro.	

onde tem 50 alunos e uma professora? Quando que ela vai conseguir chegar ao lado daquele aluno? Aquele aluno é um número numa chamada. Começa aí, com a super lotação de uma sala de aula. [...] A professora tem que planejar a aula, ser criativa e dinâmica, no contexto de hoje, com recurso, pode até dar computadores, mas ela não vai conseguir chegar nos cinquenta alunos. [...] Ela não vai criar laços e auxiliar aquele aluno, ela vai transmitir, decodificar alguma coisa. Começa por aí o maior conflito em sala de aula, pois se eu respeito o meu aluno, se eu quero aprendizagem, se ele tem o direito de aprender e o professor tem o dever de ensino, e também aprender ao mesmo tempo, tem que ser dado dentro de uma sala de aula, e se eu tenho uma super lotação, falhou. A escola não está sendo ampliada está sendo só encharcada de alunos, um depósito, coloca, coloca e tem que sair todo mundo aprovado... Eu acho que muita coisa desse tema foi deixado de lado de propósito, por que se eu for mexer na minha gavetinha, vai ter muita gente devendo e muita gente não fazendo."		
Professora 23: "Falta de conhecimento sobre o assunto!"	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Química. Mestrado em Educação.	
Professora 26: "Nada!"	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Artes. Especializou-se em Pedagogia Gestora. Atua em escola no centro.	

Os professores ao serem perguntados sobre haver algo que pudesse impedir a escola de incluir o tema educação em direitos humanos de alguma forma no currículo escolar, manifestaram em sua maioria não haver nada que impedisse. Oito (8) professores disseram

em suas falas que acham que nada impede. Seis (6) professores acreditam que o que impede a inclusão dos direitos humanos na escola é a falta de conhecimento sobre o tema. Dizem eles: “A gente não tem formação1”; “A gente enquanto professor se sente perdido.”; “Os professores estão vindo da universidade e não tem preparo nenhum.” ;”Quem é que vai dar? Vai ser só uma disciplina goela abaixo?”; “Por insegurança.”; “Falta de conhecimento sobre o assunto.”

Cinco (5) professores manifestaram em suas falas um entendimento de que a forma como o currículo da escola é constituído e percebido interfere no desenvolvimento de uma cultura em educação em direitos humanos. Um currículo entendido como uma lista de conteúdos a serem trabalhados, em tempos determinados, dificulta a inclusão e promoção dos direitos humanos na escola. Nesse sentido, dizem eles: “Vencer conteúdo.”; “a gente está engessado num programa. (...) Acho que o maior problema é o tempo.”; “A gente têm todo um currículo diferente para trabalhar e ele não aborda essas questões.”; “o que me deixa mais preocupada é vencer conteúdo.” e “se perde muito tempo.”

Três (3) professores mencionaram a dificuldade em desenvolver uma cultura em direitos humanos por que lhes falta uma metodologia adequada. Ressaltam os professores que: “O que vai me faltar é método.”; “Mas o que o professor faz?”; “Como é que funciona na prática?”.

Três (3) professores mencionaram também que as crenças religiosas e ideológicas também interferem e dificultam a abordagem do tema. Dizem eles: “Questões religiosas (...) acho um assunto melindroso.”; “Questão de cultura!”; “Muito desse tema foi deixado de lado de propósito”.

Duas (2) professoras manifestaram que, para além do conhecimento sobre o tema, a falta do reconhecimento sobre o que seria direitos humanos impede que se estabeleça um currículo em educação em direitos humanos. Dizem elas: “Está na lei, mas não é reconhecido.”; “Eu acho que tem que falar sobre isso na escola, mas não que os alunos lá da escola respeitem ou reconheçam o que o professor falou. Se acontece do aluno discriminar um aluno indígena fica por isso. O professor só deu a aula dele sobre aquilo e pronto”.

Duas (2) professoras manifestaram a acomodação como impeditivo, dizendo que: “tenho colegas lá (...) que acham que aquilo é assim.”; “por que muitos colegas não querem passar pela questão da dificuldade”.

Destacou-se também a dificuldade de os professores se encontrarem nas escolas para realizar um planejamento conjunto, pois há a necessidade de cumprir períodos em outras escolas e de ter, portanto, uma vivência fragmentada nos lugares em que exercem a docência.

5ª Categoria: Os aspectos que possibilitam a inclusão do tema educação em direitos humanos no currículo escolar

Nesta categoria agrupamos falas que manifestam a possibilidade de inclusão e promoção do tema direitos humanos no currículo escolar. A possibilidade de incluir o tema direitos humanos no currículo, requer pensar o conceito de currículo, tal como expressamos na categoria anterior e no terceiro capítulo deste trabalho.

Quadro 7 — 5ª Categoria: Os aspectos que possibilitam a inclusão do tema educação em direitos humanos no currículo escolar

Unidades de registro:	**Unidades de contexto:**	**Unidades de enumeração:**
Professora 1: “Aqui a gente trabalha no todo, não seguimos só o que têm no livro. A gente envolve bastante a cultura e a língua kaingang. Acho que é isso que diferencia.” “Eu acho que o professor tem que ir até o aluno. [...] Nosso convívio é muito bom, tranqüilo. Com as crianças é muito próximo, muito afetivo. Quando há algum problema a gente chama os pais para conversar e os pais vêm na escola conversar com a gente e nos ajudam. E a gente conversa também com a liderança.”	Professora indígena do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em História. Especializou-se em EJA. Atua na escola indígena.	

Professora 2: “Já tive alunos que chegaram à escola e só sabiam falar índio. E como eu falo mais português com eles, foram aprendendo a falar português também e aprenderam as duas. E quem fala só português, aprenderam com a professora (de língua kaingang) a falar kaingang também.” “Ensinamos repartir, compartilhar, viver juntos. [...] [vocês trabalham a cultura local e conhecimentos universal?] Sim. Os dois são importantes.”	Professora indígena da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental I. Cursou Magistério indígena. Está cursando Biologia. É professora da escola indígena.	
Professora 3: “Acho que assim, ensino religioso trabalha um pouco com isso, é um período, mas ele não é totalmente voltado, ele trabalha com os valores. [...] [você indica uma disciplina para tratar do assunto?] Sim. Que daí é trabalhado mais a questão da consciência.” “Não é nem a questão de impor para eles, por que impor já é imposto.”	Professora do ensino fundamental II. Graduou-se em Letras. Atua em escola na periferia.	
Professora 4: “Precisa uma fundamentação de quem vai trabalhar o assunto, vai ministrar essa disciplina. Assim para qualquer um dar, assim eu não vejo efeito nenhum. Não vejo qualidade nenhuma.” “Se quiserem determinar a disciplina de direitos humanos, que coloquem, mas que seja bem feito. Um negócio bem feito. Não assim, só para ter, para constar. Isso aí, só para encher, só ali no papel. Eu acho que tem que ser feito todo um projeto, uma coisa assim, bem consistente, para depois não naufragar. Não ficar só: *Ah, tem!* Mas que qualidade tem isso?”	Professora do ensino fundamental I, II e ensino médio. Graduou-se em Educação Física. Atua em escola na periferia.	
Professora 5: “A gente chama, conversa. Tenta chamar os pais pra conversar. [...] Acho importante e precisaria	Professora do ensino fundamental I. Cursou	

alguém que ajudasse a nós professores que estamos na sala de aula [...] enquanto a gente não tem a formação.”	Magistério. Graduou-se em Letras. Atua em escola na periferia.	
Professora 6: “Claro, o professor chama, conversa, tenta resolver o conflito.”	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	
Professora 7: “O eixo temático colocaria um conhecimento interessante aos alunos, embora seja muito difícil por questões burocráticas você implantar um eixo numa escola. [...] Pensar a partir de outros componentes curriculares.” “[necessidade de pensar na escola] uma atividade que envolva a escola, um projeto, por que pensar um projeto. [...] Disposição [para trabalhar esses temas] eu tinha, tenho. E não há uma obrigatoriedade de você seguir, hoje, uma ordem de conteúdos [...]. Trabalhar questões atuais do país é importante [...]”	Professor do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Geografia. Atua em escola na periferia.	
Professora 8: “A gente precisaria de amparo. Precisaria de projetos. Precisaria de pessoas com vontade de trabalhar.” “É que eu quero assim, que eles sempre lutem pelo que é direito deles. Ninguém dá nada! [...] lutar por aquilo que é direito.”	Professora do ensino fundamental I. Atuou em escola de ensino privado. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	
Professora 9: “A gente conversa, a gente chama, a gente tenta!” “Por que eles têm o direito de conviver com pessoas [...]”	Professora do ensino fundamental I e da sala de recursos. Cursou Magistério. Graduou-se em Letras. Especializou-se em	

	Alfabetização e Educação especial. Atua em escola de periferia.	
Professora 10: "Acho assim, que criar um material com a linguagem própria, historinhas. [...] com o tema implícito ali nas historinhas, que a crianças absorve isso, claro que na linguagem deles." "[...] Eu até acho assim, se houvesse um programa ou um projeto, por que não? De repente um projeto! Desenvolver materiais específicos [...] formar professores."	Professora do ensino fundamental I. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola na periferia.	
Professora 11: "Se a gente conseguir se reunir, sentar, conversar e combinar: *Oh, vou deixar dez minutos da minha aula para falar sobre isso!* Aí eu acho que dá certo!" "Só que claro, tento entender cada um, eu converso com eles."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Matemática. Especializou-se em Física. Mestranda em Matemática. Atua em escola na periferia.	
Professora 12: "Tu tem que trabalhar esse assunto antes. Tu tem que, primeiro, chegar ao professor. Trabalhar com o professor. Daí o professor vai partir para o aluno e o aluno para os pais. Então tem toda uma parceria. Começando sempre pelo professor, funcionário."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Letras. Especializou-se em Gestão. Atua em escola na periferia.	
Professora 13: "É que o professor tem essa autonomia também para flexibilizar, para ver o que realmente cabe naquele momento e começar a incluir essas questões na aula, nas áreas do conhecimento. Então eu já estou procurando fazer essa ligação, esse *link* com a minha disciplina, com a minha área."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Biologia e Direito. Especializou-se em Educação Ambiental.	

Professora 14: "Era trabalhado assim, por exemplo, [...] como trabalhar direitos e deveres. [...] as regras de convivência na escola, na família, em outro grupo social que ele está inserido, que normas eles têm, que direitos eles tem. Mais nesse aspecto! Nada específico de direitos e legislação." "Então eu faço toda uma fala para eles pensar essa questão de ser feliz. [...] Então os direitos, não de forma específica, mas a gente trabalha. Se tu for na minha sala tem lá o painel com as normas de convivência deles lá, que são da sala de aula."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Especial e Ensino Religioso. Atua em escola no centro.	
Professora 15: "Quando acontece tu tem que falar [...]" "[...] Então, agora vou ter uma disciplina só. Acho que tu pode até ter para saber o que é realmente, tu se embasar, ter uma parte teórica, que acho que tem que ter mesmo. Mas acho que [...] é lá naquela disciplina, o conteúdo é aquele, tu pode falar sobre direitos humanos. [...] Eu acho que os professores abordam, nós com os pequenos, até não é tanto assim, é mais relacionamento."	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em Artes. Atua em escola no centro.	
Professora 16: "Por que ele tem dificuldades para falar, para caminhar, isso sim, mas ele deveria sim estar inserido numa escola regular, até para haver essa interação e que as crianças cresçam vendo que a nossa sociedade é uma diversidade, né?" "Como tu vai receber um aluno, quais os direitos dele, quais são os nossos deveres."	Professora da Educação Infantil e do ensino fundamental I. Atuou na escola na privação da liberdade/CASE Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 17: "Mas com certeza quando falam isso sempre procuro corrigir, tentar explicar [...]. Todo dia a gente fala, isso é constante. [...] É globalizar, trabalhar	Professora do ensino fundamental I e II. Cursou Magistério. Graduou-se em	

de uma forma unida, não de forma separada, fragmentada.”	Física. Atua em escola no centro.	
Professora 18: “Assim, não deixando os deveres de lado, que eu acho bem importante.” “Tem que fazer um grande projeto, não sei que forma que se daria para incluir as famílias também.”	Professora do ensino fundamental I. Atuou em casa de acolhimento a crianças em vulnerabilidade social. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 19: “Acho que deve estar no currículo, mas que não fique para um ou dois professores trabalhar isso, que seja uma coisa, então, que todos os professores vão trabalhar, de diferentes formas.”	Orientadora Educacional. Graduou-se em Psicologia. Atua em escola no centro.	
Professora 20: “Daí eu tento botar um direito no meio e tento explicar o que é legal e o que não é legal sabe? Daí, ali começa a aula! Eu debato o assunto, o que é legal, o que não é, o que deve ser feito.”	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia. Atua em escola no centro.	
Professora 21: “Sem querer a gente trabalha. Automaticamente todo dia, sem querer, a gente tem que parar, todo dia, pra dizer que alguma atitude não está correta. Às vezes você tem que ficar meia hora falando, conversando para que melhore.”	Professora do ensino fundamental I. Atuou em casa de acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Cursou Magistério. Está cursando Pedagogia.	
Professora 22: “Tudo bem, mas só que tem horário, regras [...] as crianças não sabem seguir regras.”	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Infantil e Gestão e Administração e Orientação	

	Educacional.	
Professora 23: "Para os professores essas formações deveriam ser anuais." "Com certeza! E pode entrar como tema transversal, como projeto, pode entrar como tema para palestra, pode entrar como qualquer tema, por que é muito abrangente."	Professora do ensino fundamental II e ensino médio. Graduou-se em Química. Mestrado em Educação. Atua em escola no centro.	
Professora 26: "Que a família tenha acesso a esse tipo de formação. [...] Os alunos já tem deveres, já estão entendendo qual a sua parte do dever deles também." "Foi dentro do projeto de leitura que eles lêem em casa o livrinho e eles preenchem um polígrafo de atividades. Existem textos muito bons que os professores precisam ter acesso. Esses textos que trabalham essas questões, por que se tu tens um autor bom, com textos bons, que nem esse que faz a gente achar formas melhor de trabalhar e a criança de refletir melhor."	Professora do ensino fundamental I. Cursou Magistério. Graduou-se em Educação Artística. Especializou-se em Gestão. Atua em escola no centro.	

Ao analisar as unidades de registro desta categoria, foi possível agrupar as indicações das possibilidades de alguns princípios teóricos e metodológicos, ou ações, que estão sendo desenvolvidas sem intencionalidade, e outras indicadas como necessárias. Dessa forma destacamos as seguintes proposições:

Interdisciplinaridade: Nove (9) professores manifestaram em suas falas ações e propostas que eles desenvolvem ou que acreditam que poderiam ser desenvolvidas na escola, de modo a incluir o tema direitos humanos no currículo. Assim destacamos as falas: "Acho que tem que ser feito um projeto, uma coisa bem consistente."; "O eixo temático colocaria um conhecimento bem interessante aos alunos (...). Pensar a partir de outros componentes curriculares."; "Pensar um projeto."; "De repente um projeto!"; "Incluir essas questões na aula, nas áreas do conhecimento."; "É globalizar, trabalhar de uma forma unida, não de forma separada, fragmentada."; "Tem que fazer um grande projeto."; "Acho que deve estar

no currículo (...) que seja uma coisa então, que todos os professores vão trabalhar de diferentes formas."; "E pode entrar como (...) projeto."; "Dentro do projeto de leitura." Nesse sentido, cabe fundamentar o entendimento acerca da interdisciplinaridade e outros conceitos que se associam a ele. A respeito disso, Leite destaca que:

> [...] a organização curricular multidisciplinar pressupõe a existência de um conjunto de disciplinas que coexistem, mas sem estabelecerem relações explícitas entre elas; na organização pluridisciplinar há uma cooperação entre disciplinas, mas não a construção de novas organizações do saber; na interdisciplinaridade constituem-se dois níveis disciplinares, um onde as disciplinas se relacionam entre si, e outro onde, a partir delas, se constrói um novo nível de objetivos; a organização transdisciplinar pressupõe uma coordenação interdisciplinar que se realiza a vários níveis (2002, p. 91).

Relação dialógica: dentro dessa proposição, nove professores relataram a constante necessidade de estabelecer momentos de conversas individuais, coletivas, com a família, com a escola, de modo a tratar de questões de conflitos ocorridos no contexto escolar ou em outros espaços que interferem no processo pedagógico. Essa ação foi possível constatar em falas como: "A gente chama, conversa, tenta chamar os pais pra conversar."; "O professor chama, conversa com eles, tenta resolver o conflito."; "A gente conversa, a gente chama sabe, a gente tenta."; "Só que claro, tento entender cada um, eu converso com eles."; "Então eu faço toda uma fala pra eles pensar essa questão de ser feliz."; "Quando acontece, tu tem que falar."; "Todo dia a gente fala, isso é constante!"; "Às vezes você tem que ficar meia hora falando, conversando para que melhore."; "Quando há algum problema a gente chama os pais para conversar e os pais vêm na escola conversar com a gente e nos ajudam. E a gente conversa também com a liderança."

Conforme as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos indicam, "a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais" (BRASIL,2013, p. 526). Reconhece-se assim a importância do diálogo como um "momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e refazem" (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122-123).

Necessidade de formação inicial e continuada: outro aspecto que também se destacou na entrevista de seis professores, foi a necessidade de realizar formação docente em direitos

humanos como forma de promover esse tema em sala de aula. Nesse sentido, as falas expressam: “Precisaria alguém que ajudasse a nós professores (...) enquanto a gente não tem formação.”; “Formar os professores.”; “Tu tem que, primeiro, chegar no professor.”; “Para os professores essas formações deveriam ser anuais.”; “Que a família tenha acesso a esse tipo de formação.”; “Precisa fundamentação de quem vai trabalhar quem vai ministrar essa disciplina.”

Referente a isso, o Parecer nº 8/2012, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, revela que: “Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/das profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos direitos humanos e na educação em direitos humanos.” (BRASIL, 2013, p. 527). Nesse sentido, o parecer destaca o documento da Conferência Nacional de Educação, 2010, (CONAE) que recomenda a realização da formação continuada dos professores de modo a difundir a educação em direitos humanos.

Referência as regras de convivência: as falas dos professores manifestaram em muitos momentos a associação dos direitos humanos à questão dos deveres. Enquanto possibilidade de desenvolver um currículo em direitos humanos, cinco professores destacaram o trabalho que realizam referente às regras de convivência, discussão dos deveres. Expressam assim: “Como trabalhar direitos e deveres, (...) as regras de convivência na escola, na família.”; “Como tu vai receber um aluno, quais os direitos dele, quais são os nossos deveres.”; “Assim, não deixando os deveres de lado, que eu acho bem importante.”; “Tudo bem, mas só que tem horário, regras, (...) as crianças não sabem seguir regras.”; “Os alunos já tem deveres, já estão entendendo qual a sua parte do dever deles também.”

Quanto a esse aspecto, o PNDH-3 acena para a importância de “construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes” (BRASIL, 2013, p. 527). O parecer esclarece ainda que: “O ser humano por ter essa incompletude tem a necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade” (BRASIL, 2013, p. 526).

O sociólogo português Carlos Alberto Gomes, também aborda o uso das regras, amparado nos estudos de Durkhein, e salienta que:

> [...] embora devendo manter-se inflexíveis na exigência do respeito pelas regras, não devem, contudo, cair no erro de procurarem obter a conformidade dos alunos através da violência verbal ou física. [...] O respeito pelas regras não deve resultar do medo, mas do convencimento da sua razão de ser e utilidade. [ou seja] enfatizar a necessidade de respeito pela individualidade e pela dignidade dos alunos (2010, p. 20).

Discutir conhecimento escolar e a vida da comunidade: de modo bem específico, quatro (4) professores manifestaram a importância de a escola promover o conhecimento escolar e também a compreensão a apropriação da cultura local como forma de promover a transformação, o que está associado diretamente à educação em direitos humanos. Dessa forma destacamos as falas: "Aqui a gente trabalha o todo, não seguimos só o que tem no livro. A gente envolve bastante a cultura."; "Aprendem as duas. [línguas] (...) Ensinamos repartir, compartilhar, viver juntos. (...) Os dois são importantes. [conhecimento universal e local]"; "Trabalhar as questões atuais do país é importante."; "É que eu quero assim, que eles sempre lutem pelo que é direito deles. Ninguém dá nada! (...) Lutar por aquilo que é direito."

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, "propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobe a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes" (BRASIL, 2013, p. 527).

Disciplinarização: três (3) professores mencionaram a possibilidade de incluir uma disciplina específica que trate da educação e direitos humanos: "Precisa fundamentação de quem vai trabalhar quem vai ministrar essa disciplina. Assim para qualquer um dar, assim eu não vejo efeito nenhum. Não vejo qualidade nenhuma."; "[você indica uma disciplina?] Sim. Que daí é trabalhado mais a questão da consciência."; "Então agora vou ter uma disciplina só. Acho que tu pode até ter para saber o que é realmente, tu se embasar, ter uma parte teórica, que acho que tem que ter mesmo." Outras possibilidades também foram apontadas como incluir tal tema em uma disciplina a fim: "Ensino religioso trabalha um pouco com isso (...) ele trabalha com os valores." A possibilidade de abordar o tema como um tema transversal: "Pode entrar como tema transversal."

Conforme art. 7º da resolução que institui as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos:

> 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 a transdisciplinaridade e disciplinaridade (BRASIL, 2013, p. 533).

Os professores destacaram ainda a **importância do convívio com a diferença** na escola, o que se daria especialmente, como relataram na entrevista, com crianças com deficiências, salientando a importância da inclusão para todos: "Ele deveria estar inserido numa escola regular, para haver interação e que as crianças cresçam vendo que a nossa sociedade é uma diversidade." Inserimos aqui a importância do convívio com qualquer grupo social, cultural, econômico, portador de qualquer aparência ou condição física ou capacidade mental.

De modo especial, ressaltamos o destaque mencionado para a possibilidade de **produção de material especifico**: "Acho assim, que criar um material com a linguagem própria." Nesse sentido cabe ressaltar a resolução que enfatiza "o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados" (Brasil, 2013, p. 533).

Dois (2) professores abordaram também a possibilidade de realizar um **planejamento coletivo**: "Se a gente conseguir se reunir, sentar, conversar e combinar." "A escola está fragmentada.(...) às vezes eu estou aqui na hora do intervalo (....) mas planejamento é coisa que demanda tempo." Também destacamos a sugestão de realização de atividades esporádicas que tratem do tema: "Uma palestra."

4.1.5. Sobre os resultados da pesquisa

Todo o processo de recolhimento das informações por meio das entrevistas com os professores, o exaustivo trabalho de transcrição da gravação das falas bem como o exercício reflexivo e meticuloso de agregar as falas em agrupamentos, considerando os aspectos potencializadores para o estudo da tese, exigiu a leitura das transcrições, repetidas

vezes. Esse processo possibilitou-nos a aproximação a esse referencial empírico de modo que, ao analisá-lo, conforme fizemos neste capítulo, pudéssemos pensar as partes, sem perder a referência do contexto das entrevistas e o objetivo da investigação. Nesse sentido, o processo metodológico utilizado para a realização da pesquisa, bem como as bases epistemológicas que nos apoiaram foram fundamentais na realização deste tipo de pesquisa.

Com as categorizações, foi possível observar um cenário de concepções sobre direitos humanos, o papel das IES na formação das concepções, que situações de violação dos direitos humanos o professor percebe no contexto escolar, qual o entendimento acerca da inclusão dos direitos humanos no currículo escolar, os aspectos que possibilitam e impossibilitam a inclusão do tema na escola, e que nos auxiliaram na compreensão da questão da pesquisa: Como os professores pensam a inclusão da educação em direitos humanos no currículo escolar.

A primeira categoria nos permite perceber que os direitos humanos é um tema desconhecido da grande maioria dos professores, a pouca referência que alguns possuem, na maioria das vezes, é atribuída à mídia, e que, pela forma de abordagem que utiliza, contribui para a formação de um conhecimento fragmentado, preconceituoso, descaracterizado, o que torna difícil para os professores perceberem a forma como esse tema se insere na vida de todos e de cada um, como também no contexto escolar. As falas manifestaram, também, o papel da religiosidade na formação da concepção dos direitos humanos, como promotora e violadora dos direitos humanos em determinados contextos e situações. Os poucos professores que possuem um conhecimento mais aprimorado sobre o tema direitos humanos, construíram essa referência na formação institucionalizada (graduação/pós-graduação), mas também, e especialmente, nos movimentos e grupos sociais dos quais fazem parte, o que revela a importância das instituições formadoras escola, universidade e movimentos sociais.

A falta de um debate sobre o currículo e a forma como ele se expressa na escola, também dificulta pensar um currículo que promova os direitos humanos, ou seja, a forma como o currículo é entendido e construído na escola dificulta a compreensão de como, e se, os direitos humanos podem ser inseridos na formação escolar, pois há a preocupação de "vencer conteúdo", "de perder tempo." Não estamos dizendo com isso que o conhecimento

escolar/científico, o "conhecimento poderoso" não seja importante, ele é. O que queremos destacar aqui é a revelação dos professores de que: "é uma questão de você estar, hoje, engavetando disciplinas e transformando a cabeça desses alunos numa 'salada de fruta'". Eles tem dois períodos de matemática, um de geografia, outro de história, de educação física e eles saem da escola às 11h45 e não aprenderam nada." Ou ainda: "Vencer conteúdo é uma tragédia, no meu ponto de vista. E eu escuto minhas colegas dizer: Áh, não venci o conteúdo! Eu digo gente! O que é vencer conteúdo? Encher o caderno de uma criança e ele sair dali e não saber quanto custa o litro de leite, quanto custa a passaginha pra ele vir até o centro da cidade. Quanto custa arrancar uma folha do caderno que o pai se estrebuchou pra pagar!".

Mesmo que tenhamos evidenciado que a grande maioria dos professores não possui conhecimento acerca do tema, no decorrer das entrevistas, foi possível destacar algumas falas que demonstram a possibilidade de incluir o tema direitos humanos no currículo e promover uma educação em direitos humanos. De modo geral, os professores desenvolvem algumas práticas pedagógicas, a partir da necessidade, que encontram na sala de aula, de resolver conflitos ou problemas percebidos no âmbito escolar, ou seja, abordam ou incluem temas referentes a valores, quando se deparam com situações de violação dos direitos humanos, mesmo que eles não os identifiquem como tal.

Embora não tivéssemos formulado uma questão direta sobre as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica em direitos humanos, no contexto geral da entrevista, os professores mencionaram alternativas e possibilidades, algumas até desenvolvidas, e outras indicadas como necessárias, revelando que, em alguns momentos, de forma não planejada, eles desenvolvem atividades ou metodologias que contemplam, momentaneamente, o tema. Assim, percebe-se nas falas dos professores a existência de muitos projetos, orientações e debates construídos na sala de aula, mesmo que não seja um processo contínuo e seqüencial. Conforme eles se expressam: "sem querer a gente trabalha!", ou seja, espontaneamente e de forma fragmentada.

Portanto, de certo modo, os professores entrevistados entendem que há a necessidade de a escola abordar esse tema, pois como explicitaram, "Precisa da base!", "A escola não é só conhecimento científico!". Eles manifestam, assim, o entendimento de que

o conhecimento, ao ser adquirido, deve ter a intenção de qualificar, melhorar, aprimorar o mundo em que habitamos, pois se a educação nos transforma e nós transformamos o mundo, que esse conhecimento nos permita transformar o mundo para um convívio de tolerância, de respeito e valorização do outro, de valorização e proteção ao meio ambiente, ou seja, importa não somente construir um conhecimento, mas sim a função social, cultural desse saber. Isso requer construir uma prática pedagógica que não esteja somente fundamentada na ideia da ancoragem social dos conteúdos, ou seja, como os conhecimentos surgem e se difundem, mas também, como eles qualificam ou desqualificam a vida humana. Vale ressaltar nesse sentido, a fala da professora de química, quando revela que a referência primeira dos alunos em relação à química é como esse conhecimento produz a bomba.

As indicações de possibilidades apresentadas pelos professores associam-se ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos indicam, sem que os professores os conheçam. Tais documentos referem-se, também, a indicações metodológicas, como a interdisciplinaridade, a disciplinaridade, a transversalidade. Nessa perspectiva metodológica, cabem os projetos de trabalho pensados a partir da problematização do contexto, os debates em sala de aula sobre as questões de violação de direitos que evidenciamos diariamente, a construção das regras de convivência de forma participativa e democrática, pensadas com responsabilidade.

Destacamos, dessa forma, a importância de haver um debate no "chão da escola", próximo aos professores, que os mobilizem, para que busquem a formação continuada e acreditem nela como forma de qualificação do currículo escolar. Da mesma forma, entendemos que nos cursos de formação seja necessário a disciplinarização do tema educação em direitos humanos, pela necessidade de aprofundamento teórico sobre o assunto de modo que seja possível pensar a inclusão da temática na escola. Não é possível pensar uma abordagem metodológica sem que se aproprie das abordagens teóricas que fundamentam o tema devido à complexidade cultural, social, ideológica que envolve a compreensão e promoção de uma cultura de direitos humanos.

CONCLUSÃO

Pensar a inclusão de uma cultura promotora dos direitos humanos na educação escolar exige o desvelamento e enfrentamento de algumas inquietações relacionadas à concepção de direitos humanos, a relação dos direitos humanos com a educação e o processo escolar, as dificuldades que impedem e as alternativas que promovem o desenvolvimento de um currículo em direitos humanos.

Ao nos envolvermos nesse processo de estudos sobre o tema educação em direitos humanos, pude perceber o que expressa o professor Solon: "A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõe conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em dúvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive" (2007, p. 119). Tais inquietações e algumas certezas deram origem ao problema deste estudo que investigou, como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e identificam os aspectos limitadores do desenvolvimento de uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos. Tal questão nos conduziu a um processo de pesquisa que nos exigiu pensar criticamente e de modo mais sistemático nossa trajetória de formação escolar e acadêmica, evidenciando no processo formativo os aspectos referentes à ausência e à presença da educação em direitos humanos. Também levou-nos a pensar e compreender as trajetórias que as escolas delineiam e desenvolvem atualmente quanto à educação em direitos humanos. Impeliu-nos ainda a pensar em indicadores que possam servir na promoção de uma cultura de educação em direitos humanos na educação básica.

O processo investigativo, pensado, desenvolvido, descrito e analisado nesta tese constituiu-se em um tempo marcado por muitas leituras, escritas, reescritas, contatos com escolas e professores e por um exercício de convencimento pessoal constante de que a abordagem desse tema era devida e necessária, já que frequentemente alguns professores nos questionavam sobre qual a pertinência de um estudo sobre esta temática dentro do contexto escolar, quando inúmeras situações pedagógicas carecem de estudos.

Os capítulos 1, 2 e 3 indicam os momentos dedicados às leituras, aos estudos, às escritas e reescritas, momentos fundamentais em qualquer investigação acadêmica, desenvolvidos no intuito de nos inserirmos no contexto de debate sobre o tema em estudo, localizando contextualizadamente as concepções que nos orientaram na compreensão do tema e análise dos dados levantados nas entrevistas.

No primeiro momento da pesquisa, quando contextualizamos e fundamentamos os direitos humanos, justificando sua natureza, suas dimensões, sua importância e necessidade na formação das pessoas, destacamos como referência os escritos de Bobbio, que aponta que: "O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los" (1992, p. 24). Entendemos que o autor expressa a ideia de que a justificação e fundamentação dos direitos humanos é tão necessária quanto sua proteção e defesa, embora essa última ação necessite de maior atenção e ações efetivas. Ou seja, o problema com a justificação dos direitos humanos não é tanto, mas ainda é um problema e os dados coletatos evidenciaram o quanto ainda é necessário a justificação e fundamentação do tema direitos humanos, em especial, da educação em direitos humanos.

É nesse sentido que concluímos os tres primeiros capítulos desse trabalho, que resultam da busca pela compreensão do conceito, origem e desenvolvimento dos direitos humanos, da educação em direitos humanos e do currículo escolar, compreendidos e sistematizados a partir do campo da pedagogia, no intuito de conceber a idéia de um currículo em direitos humanos.

Dessa maneira, podemos entender a historicidade, dinamicidade e conquista dos direitos humanos, sempre oriunda de conflitos promovidos pelos movimentos sociais, organizados ou não, demonstrando que tais direitos e garantias foram afirmados pela manifestação de grupos que se mobilizaram pelo reconhecimento e defesa de algum direito violado ou não reconhecido e que, portanto, direitos humanos se configuram não somente com um conteúdo específico, mas uma prática sistemática de luta, de busca pelo reconhecimento, de defesa e proteção desses direitos.

Da mesma forma, concluímos e manifestamos nossa opção pela educação em direitos humanos, que também não pode implicar apenas no acúmulo de algumas

informações, mas deve promover efetivamente a vivência diária dos direitos humanos. Ao referirmos a educação em direitos humanos, destacamos sua característica multidisciplinar, mas enfatizamos seu conteúdo histórico e específico, de caráter internacional e local, assim como seu método específico, o que torna necessário e imprescindível a formação de profissionais nessa perspectiva, em especial os profissionais da área da educação que atuam nas instituições de ensino, das quais destacamos a escola da educação básica.

Ao destacarmos a escola, no terceiro capítulo, evidenciamos o caráter elitizado da escola e do currículo que, embora tenhamos localizado algumas experiências curriculares que incorporaram um currículo propenso, indiretamente, às questões dos direitos humanos, o currículo escolar e a escola são pensados e organizados sob a lógica da apropriação do conhecimento escolar.

Estudos e debates sobre o currículo, assim como sobre a educação em direitos humanos tem promovido um cenário de situações tensas, polêmicas e complexas, tanto no âmbito das pesquisas acadêmicas, quanto no contexto escolar. No entanto, o tema currículo, apesar da sua complexidade e do possível desconhecimento que se tem sobre o que ele possa significar, é assunto que se faz presente a todos que, de alguma forma, trabalha com a educação escolar, o que o torna familiar ao nosso convívio nas escolas e em instituições que promovem a educação. Diferentemente do que ocorre com o tema educação em direitos humanos, que, embora aos poucos esteja sendo inserido nas academias, nas políticas de educação, nos sistemas educacionais e nas escolas, ainda nos provoca estranheza ao pensar a sua relação com o currículo.

Assim, sob o auspício dessa fundamentação, assumimos, com receio inicialmente, as atribuições que a pesquisa de campo exigem, das quais destacamos, além do conhecimento sobre pesquisa, envolvendo sua abordagem epistemológica e seus procedimentos, a paciência, a persistência e o caráter ético.

Destacamos a paciência e persistência, considerando nossa opção pela realização da entrevista aberta, que não dependeu só da disponibilidade do entrevistador, mas do interesse e disponibilidade dos entrevistados e, por isso encontrar tempo disponível na agenda dos professores foi nossa maior dificuldade. No entanto, ao realizarmos as

entrevistas, percebemos a necessidade que os professores têm de falar das suas experiências de docência, suas inquietações, preocupações e perspectivas. Nesse contexto, vimos o quanto é importante termos clareza da questão da pesquisa e buscarmos questões que sejam pertinentes e possibilitem evidenciar realmente o pensamento do entrevistado quanto ao tema investigado. Evidenciamos também o quão foi importante termos salientado como seriam realizadas as entrevistas, o que fariamos com as gravações, a garantia do anonimato, destacando assim o caráter ético do processo investigativo.

De modo geral, podemos concluir que os professores não pensam que educação em direitos humanos, nesses termos, deva ser abordado na escola. Primeiramente, porque desconhecem o tema, em segundo lugar porque o que sabem a respeito do assunto lhes chega pelo o que é veiculado na mídia em geral e, muitas vezes, de forma preconceituosa, o que torna, sob essa ótica, o tema indispensável à formação escolar. Nesse sentido percebemos o quanto a lacuna deixada pelas instituições formadoras acabaram sendo supridas pelos movimentos sociais e, em alguns casos, até mesmo pela religião, que, se em alguns momentos se apresenta como restringente, noutros tem sido promotora. Entretanto, apesar de desconhecer o tema direitos humanos ou educação em direitos humanos, todos os professores foram unânimes em apontar a necessidade de a escola promover: o reconhecimento e respeito às diferenças, o cuidado de si e do outro, a proteção e defesa da dignidade humana, considerando as manifestações de violação de direitos que presenciam e percebem no contexto escolar. No entanto, muitos aspectos se somam e surgem como empecilhos no desenvolvimento de um currículo escolar em direitos humanos: a falta de conhecimento sobre o tema, o conflito em definir o que ensinar se o conhecimento universal ou o conhecimento local, o desconhecimento de uma metodologia que seja apropriada à abordagem do tema, as crenças religiosas e ideológicas e a falta de momentos coletivos para que possam pensar, enquanto escola, propostas de atuação conjunta.

Dada a necessidade de desenvolver o tema na escola, também acenaram para possibilidades, muitas delas indicadas como propostas nos documentos que legitimam a inclusão da educação em direitos humanos na escola. Dentre esses ressaltamos as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Desse modo

destacam os professores enquanto possibilidades, a disciplinarização e a interdisciplinaridade. A disciplinarização correspondendo a um momento específico de formação sobre o tema a ser incluído na escola e nos cursos de formação de professores; a interdisciplinaridade como princípio teórico metodológico que se configuraria na forma como os professores tratariam os conteúdos escolares a partir da vida na comunidade, desenvolvida por meio de projetos pensados coletivamente com base em temáticas presentes na comunidade escolar.

É possível concluirmos, dessa forma, que a primeira necessidade a ser evidenciada e enfrentada é a de que os professores desconhecem o tema educação em direitos humanos e as políticas públicas e os documentos que tratam especificamente, ou indiretamente, do tema. O que demanda não somente a formação inicial, mas, urgentemente, formação continuada, que trate do conteúdo específico dos direitos humanos e de sua abordagem metodológica no contexto escolar.

Concluímos também que no contexto escolar da educação básica, especialmente no ensino fundamental, o tema direitos humanos deve ser abordado inter e transdisciplinarmente bem como de modo transversal, por meio de princípios definidos e assegurados na elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola e no planejamento curricular de modo geral, fazendo parte integrante dos conteúdos de cada componente curricular e da metodologia utilizada, ou seja, que o conhecimento, defesa e proteção dos direitos humanos esteja presente em todos os componentes curriculares como conteúdo e prática, com conceitos e metodologias.

Entendemos que só será possível compreender e desenvolver um currículo em direitos humanos se os professores tiverem formação para tanto. E a formação do professores poderá ocorrer interdisciplinarmente, mas, necessariamente, entendemos que deverá ser pela instituição de uma disciplina que trate o conhecimento específico dos direitos humanos, da educação em direitos humanos e de conhecimentos pedagógicos e metodológicos para que, dessa forma, o professor, de posse desse conhecimento, possa incorporá-lo na sua disciplina e ao fazê-lo, pensar em metodologias apropriadas. Entendemos que apenas abordagens esporádicas em algumas disciplinas nos cursos de formação não são suficientes para que os professores possam construir uma educação em

direitos humanos, pois a temática contém conteúdo próprio, que implicam em conceitos, princípios, dimensões, no seu histórico e em uma legislação, o que torna insuficiente a abordagem parcial distribuída em disciplinas afins.

É possível educar em direitos humanos em uma sociedade capitalista? Essa foi uma pergunta que ouvimos muitas vezes no decorrer desse estudo. Para respondê-la, buscamos argumentos no ideário de Milton Santos e Paulo Freire, para dizer que uma outra sociedade é possível, mas para tanto, é preciso uma educação que desperte a ideia de que essa outra sociedade é necessária Eis então a tarefa da escola como espaço promotor dessa tarefa de "organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo"(FREIRE, 2001, p.99).

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Conceição Pereira Ferreira. ; ALVES. Teomary de Andrade, Sistema de direitos e de defesa nas escolas. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godinho e CALISSI, Luciana. (org.) *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: UFPB, 2013.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBOSA. Manuel Gonçalves. Educação e desenvolvimento: cultivando a humanidade nas esferas da sociedade civil. In: *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, Vol. 21, nº 1, jan./jun. 2014.

BASSANEZI. Inez Eunice. Escola, convivência familiar e comunitária. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e CALISSI, Luciana. (org.) *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares.* João Pessoa: UFPB, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Universitária, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e direitos humanos*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 11 mar. 2014

BENEVIDES, M. V. *Educação em direitos humanos: de que se trata?* Disponível em: www.dhnet.org.br Acesso em: 22 nov. 2013.

BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.

BITTAR, Eduardo. *Justiça e emancipação: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas.* São Paulo: [s.n.], 2011.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos***.** 11 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____ Elogio da serenidade e outros escritos morais. São Paulo: UNESP, 2002.

BOFF. Leonardo. *A águia e a galinha*. 37ª edição, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BONAVIDES, Paulo. Curso de direito Constitucional. 19ª edição, São Paulo: Malheiros, 2006.

BOSI, Alfredo.(org.) *Ferreira Gullar*. 7ª edição, São Paulo, Global, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* 33ªedição, São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3ª Ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 2001.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos II.* Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília: Ministério da Justiça, 2010.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. *Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos.* Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação/Ministério da Justiça e Unesco, 2008.

_____. *Resolução nº 1/2012.* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Estabelece Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____ . *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília, Ministério da Educação - MEC/SEEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* - LDB, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2013.

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s).* Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ et alii. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos.* Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 5 edição, Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. ET AL. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____.Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In:MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria.(org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição.* Coimbra: Almeidina, 1998.

CARBONARI, Paulo César. Situação dos direitos humanos no Brasil. In: MOSER, Cláudio e RECH, Daniel. *Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e perspectivas.* Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

_____. *Direitos humanos*: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

_____. Direitos humanos no Brasil: a promessa é a certeza de que a luta precisa continuar. In*:* MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (Org.). *Direitos humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas.* Passo Fundo: Ifibe, 2012.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos; Instituto Piaget, 2002.

COMPARATO. Fábio Konder. Direitos Humanos no Brasil: o passado e o futuro. In: *Direitos Humanos – Legislação e jurisprudência.* Centro de estudos. Governo de São Paulo. Volume II, 1999. Disponível em: <www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume20>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. ET AL. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Democracia em pedaços: direitos humanos no Brasil*. 2 edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas. vol. 23, nº.81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FERREIRA. Lúcia de Fátima Guerra. Promoção da equidade e respeito às diferenças. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e CALISSI, Luciana. (orgs.) *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares.* João Pessoa: UFPB, 2013.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Fondo de Cultura, 1964.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Joaquim Herrera. Los derechos humanos em el contexto de la globalización: três precisiones conceptuales. In: RÚBIO. David; FLORES; Joaquim Herrera; CARVALHO. Salo de. *Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica.* 2 edição, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. (Anuário Ibero-americano de Direitos Humanos – 2003/2004).

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34 edição, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GALIAN. Cláudia Valentina A. ; LOUZANA, Paula Baptista J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". In: *Revista Educação e Pesquisa*. V. 40, São Paulo, oct./dez. 2014. Diponível em: <HTTP://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf. Acesso em: 24 mar. 2015

GAUTHIER, Clermont; O nascimento da escola na idade média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont; O século XVII e o problema do método ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont; Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manoele, 2003.

GIDDENS, Anthony. Sociologia. 4ªedição, Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória, 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

_____.História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório. DALBOSCO, Cláudio. MÜHL, Eldon Henrique. (orgs.) *Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica.* Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

GOMES. Carlos Alberto. Guerra e paz na sala de aula: Pesquisa e análise sociológica em escolas portuguesas. 2ª Edição, Lousã. Portugal: RCP, 2010.

GORCZEVSKI, Clovis e MARTÍN, Nuria Belloso. *Educar para os Direitos Humanos: Considerações, obstáculos, propostas*. São Paulo: Salto, 2015.

HENZ, Celso e ROSSATO. Ricardo. *Educação Humanizadora na sociedade globalizada.* Santa Maria, Biblos, 2007.

KARSENTI, Thierry. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). *A pedagogia*. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KEMMIS, Stephen. La teoria de La práctica educativa. In:CARR,W. *Uma teoria para La educación: Hacia uma investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1995.

LEÃO, Marco Apolo Santana. Criminalização dos movimentos e lutas sociais no Brasil. In: MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (org) *Direitos Humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas.* Passo Fundo: IFIBE, 2012.

LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Editora ASA, 2003.

_____. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 42, n.47, set./dez. 2012.

MANACORDA. Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.* São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARRACH, Sônia. *Outras histórias da educação: do Iluminismo à indústria cultural*. São Paulo: Unesp, 2009.

MELO, Milena Petters. Direitos humanos e cidadania. In: LUNARDI, Giovani; SECCO, Márcio. (Org.). *Fundamentação filosófica dos direitos humanos*. Florianópolis: UFSC, 2010.

MOURA. Paulo Vieira, Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 11 edição, São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: Uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade.* 11ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio (org.) *Currículo: questões atuais.* São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008.

MORGADO, José Carlos. *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA, 2000.

_____. *Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2012.

MOSER, Cláudio e RECH, Daniel. *Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e perspectivas.* Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (orgs) *Direitos Humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas.* Passo Fundo: IFIBE, 2012.

PÁDUA. José Augusto de, Desenvolvimento Humano e meio ambiente no Brasil. In: MOSER, Cláudio e RECH, Daniel. *Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e perspectivas***.** Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

NASCIMENTO. Maria da Graça C. de A. Violência e escola: o que pensam os/as professores/as. In: CANDAU. Vera Maria; SACAVINO. Susana.(orgs.) *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, Antônio. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto, 2005.

PANTOJA, Ana Lídia Nauar. Trabalho de negras e mestiças nas ruas de Belém do Pará. (1890-1910). In: BRUSCHINI, Cristina e PINTO, Céli Regina (orgs.) *Tempos e lugares de gênero.* Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Editora 34, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. edição. São Paulo: Ática, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 4.edições, São Paulo: Cortez, 1991.

PIRES, Cecília. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.) *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

RAMOS. Aura Helena. O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2011.

RIBEIRO. Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI*: saberes em construção. Passo Fundo: Editora UPF, 2002.

ROTH, Marga Rosa. Prostituição e tráfico de mulheres, adolescentes e crianças. In: MOSER, Cláudio; RECH, Daniel. *Direitos humanos no Brasil: diagnóstico e perspectivas.* Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

SARMENTO. Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício da criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME, FURB, V. 6, nº 3, 581,672, set./dez., 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Territórios e contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Universitária, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez, 1984.

SHOR, Iria; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

SILVA. Ainda Maria Monteiro. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA. Ainda Maria Monteiro; TAVARES. Celma, (orgs.) *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.* São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Antônio Ozaí da. A representação do negro na política brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 40, set. 2004. Sem paginação. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pol.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SILVA, Daiana Cristina, e VARANI, Adriana. A relação família-escola:implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da. *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (0rg.) *Territórios e contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais***.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro:Vozes, 1995b.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995c.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. ET AL. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e CALISSI, Luciana. (orgs.) *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares.* João Pessoa: UFPB, 2013.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOSI, Giuseppe. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOARES, Magda. *Metamemórias memórias, travessia de uma educadora*. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA. Maria Martins,;SARMENTO, Teresa. Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. In: *Revista Gestão e desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2010.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, Gimeno José. (org.) *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAVARES. Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. In: *Revista Acta Sciences*. Maringá. V. 31, nº 2, p. 141-150, 2009.

UNESCO. *Plano de Ação para a primeira fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Unesco: Brasília, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997.

VIEIRA. Márcia Guedes. Construindo uma nova realidade para crianças e adolescentes. In: MOSER, Cláudio e RECH, Daniel. *Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e perspectivas.* Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

_____.Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. ET AL. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, v.16, nº 48, set./dez. 2011.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevistas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA	
1. Trajetória profissional e social:	1. Fale um pouco sobre você, sua trajetória profissional, sua área de formação, suas principais experiências profissionais. 2. Você tem alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social?
2. Concepções sobre a educação, escola e currículo:	1. Quais são para você os desafios que estão colocados para a educação e a escola atualmente? 2. E qual é a função/papel/objetivos da educação e da escola atualmente?
3. Concepções sobre direitos humanos;	1. E os direitos humanos? Como você vê a problemática e suas as tendências atuais? 2. O que são, em sua opinião, Direitos Humanos? 3. O que você considera importante para a promoção/garantia/defesa dos Direitos Humanos?
4. Concepções sobre educação em direitos humanos;	1. Quanto à função/papel/objetivos da escola atualmente, o que você pensa? 2. O que você acha importante ensinar e aprender no ensino fundamental? 3. Como você trabalha os conteúdos/conceitos? 4. Como você vê a relação entre ensino e cidadania? 5. Você vê alguma relação entre a educação e os Direitos Humanos?
5. Considerações finais:	1. Você gostaria de fazer algum comentário, acréscimo ou retificação à nossa entrevista?

Anexo 2: Transcrição das entrevistas.

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS INDÍGENAS DA ESCOLA INDÍGENA

PROFESSORA 1

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Sou formada em história, pela Unijuí, fiz especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena, pela UFRGS, atuo a 14 anos na escola indígena como professora, trabalhando com as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: É a primeira vez que tô ouvindo isso! Nunca tinha ouvido isso. Nunca chegou nada pra gente. Se a gente ouviu foi muito rápido. Nos cursos, ás vezes, é trabalho os nossos direitos como indígenas. Mas é muito rápido. E é falado lá e depois não vale mais nada. Muitas coisas de direito só estão no papel e a gente consegue botar no papel com muita luta. Mas a luta sempre vai continuar depois por que o papel não garante que aconteça. Tem coisas que estão no papel e não funcionam. Tem coisas (documentos) dizendo que a escola indígena é diferenciada, mas vem ás determinações, pra a escola, acompanhado de falas de que a escola indígena não é diferente das outras. Tá na lei, mas não é reconhecido. Tem coisas que a gente planeja, vai lá e dizem que não pode. E a gente diz: *Mas é escola indígena! Está no papel que pode!* (e o retorno é) *Não pode! Vocês (indígenas) não são diferentes de outras escolas. Não é por que vocês são indígenas que são diferentes!* Isso não mudou. Acho que nunca vai mudar se não fizerem nada. Tem que ser sempre na luta para se conseguir alguma coisa.

Pesquisadora: Quais as características que diferenciam a escola desta comunidade de outras escolas?

Professora: A cultura, a língua, o modo de se trabalhar com eles (com os alunos). Aqui a gente trabalha no todo, não seguimos só o que têm no livro. A gente envolve bastante a cultura e a língua kaingang. Acho que é isso que diferencia. (...) A gente trabalha na educação infantil e 1º ano, mostrando os objetos, escrevendo os nomes e contando as histórias do passado, porque tem os que chegam na escola falando (o kaingang) e os que não falam.

Pesquisadora: Se a escola não desenvolvesse esse trabalho com a língua e a cultura, o que você acha que teria acontecido com a língua kaingang?

Professora: A língua acabaria. Porque muitos não vêm falando (a língua kaingang) e é na escola e através da escola que a gente está buscando isso, por que (a metodologia utilizada) parte da língua, da cultura, do resgate do que já foi perdido. Aqui na nossa comunidade é através da escola que a gente está buscando isso. Muitas coisas, da alimentação, modo de viver, a língua kaingang, já se perderam e é na escola que muitos vem aprender. Em nossa comunidade as professoras que trabalham com as séries iniciais são indígenas, então

muitas vezes o aluno que não entende o português a gente explica em kaingang, quem não entende em kaingang a gente explica em português. Acho isso muito importante porque se já é difícil nós indígenas se entender, imagina se tivesse um que não falasse a língua.

Pesquisadora: Como você entende que seja a função da escola?

Professora: Buscar conhecimentos. Trazer aquilo que já foi perdido. Quando comecei a dar aula, a gente não fazia esse tipo de trabalho por que a gente achava que o professor tinha que ensinar e eles (os alunos) tinham que aprender aquilo que depois eles iriam aprender lá fora e que aquele conhecimento deles não tinha importância nenhuma. Mas a gente não deixou de ensinar o que eles vão apreender lá fora, a gente ensina as duas coisas. O papel nosso é de ir buscar, ter mais conhecimento, se especializar para poder passar isso para as nossas crianças por que quem vai sair ganhando é as nossas crianças e a comunidade. Nós (professores indígenas) não estamos aqui para trabalhar só para a escola e sim para a comunidade. A gente não pensa só nos alunos, mas na comunidade toda. Nosso papel não é só na escola. Quando a gente tem programação na comunidade, a gente está lá e a gente está ajudando, então não trabalhamos só na escola. Está tudo envolvido. É comunidade e escola. A gente mora aqui e a gente conhece cada um. A gente sabe como vivem e quando tem algum problema a gente senta e conversa por que a gente sabe o que está acontecendo. E isso eu acho importante. A gente vive o dia a dia com eles.

Pesquisadora: Qual é o maior desafio para a escola indígena aqui na comunidade?

Professora: O aprendizado deles. A gente fica preocupada em não conseguir passar para eles o conhecimento de que precisam para quando eles saírem fora (da comunidade indígena) eles saiam com conhecimento daqui e que possam competir com qualquer um lá fora. Nosso desafio é esse: tentar fazer o melhor. Quando há alguma dificuldade, a gente pergunta pra um professor, conversa com outro, pra saber o que é melhor fazer. Todas as escolas têm dificuldades com a aprendizagem. Nem todos os alunos aprendem igual. Mas nossa preocupação é grande e tem dias que a gente não sabe nem o que vai fazer porque depois quando saem (os alunos) daqui, as pessoas lá fora vão dizer: *Ele passou pela escola indígena! Esse ali foi aluno lá da escola indígena!* Então a gente busca fazer de tudo. No ano passado, 99% dos alunos que saíram daqui foram aprovados na escola. Pra nós isso é gratificante. Conseguimos. Mas muitas vezes a gente tem muitas dificuldades. A nossa preocupação é o nosso compromisso com essas crianças, pra que amanhã elas saiam da escola e digam fui aluno daquela professora e hoje tenho uma profissão. Hoje nós temos muitos alunos nossos da faculdade e pra nós isso é um grande orgulho. Passaram pelas nossas mãos.

Pesquisadora: Você sentiu preconceito quando saiu da comunidade e foi buscar formação em outras instituições de ensino? E os alunos que saem da comunidade hoje, sentem discriminação?

Professora: Os indígenas têm todo um processo. Tem coisas que vem da própria cultura. Nós professores indígenas conhecemos, mas quando o indígena sai e ingressa em outra realidade com professores que não conhecem a realidade indígena pra ele é (silêncio) Nós sabemos como trabalhar com essa criança, como lidar com ela, mas lá fora não e vão dizer: *Óh, esse passou pela escola indígena!* Eu reprovei 3 vezes no quinto ano na cidade. O que eles (os alunos) falam para nós é que (a cultura indígena) não é muito reconhecida lá fora. Há tempo atrás deu um problema, eles vieram falar para nós que eram proibidos de falar kaingang dentro da escola na cidade. Tu sabe! Você que conviveu, que onde há uma turminha de índios, não é que seja

maldade, mas quando se reúnem falam em kaingang. E eles eram proibidos. Eu não sei se é da cultura, mas eles eram rejeitados, e quando você entra numa sala tu já sabe se é bem vindo ou não é. Aí o a professor diz: *Áh, o fulano chega e senta lá no cantinho e lá ele fica. Não pergunta e não fala!* Eu acho que quando isso acontece alguma coisa tem de errado por que se eu chegar e todo mundo me acolher e me receber bem, desde o professor, eu vou me enturmar. Por que a gente cansa de receber alunos de outras áreas (indígenas) e eles chegam bem como se fosse daqui. E os nossos que vem da cidade, os professores dizem assim: *Ficam no cantinho, não perguntam nada e ficam lá*. (os alunos) Não dizem se tem dificuldades ou se não tem. Eu acho também que o professor não vai até ele pra conversar, perguntar o que é que está acontecendo, se ele tem alguma dificuldade. Nós aqui, que conhecemos e convivemos, muitas vezes temos que chamar individualmente e perguntar se está com algum problema e se eu posso ajudar. E eu acredito que o professor da cidade não faz isso. Eu acho que o professor tem que ir até o aluno. Os nossos quando estão muito quietos, meio tristinhos, a gente senta com eles. Os pequenos, as vezes, a gente pega no colo, os grande a gente senta do lado e pergunta o que tem, se está doente. Eu acho assim, que fora, não tem essa aproximação. Para nós aqui, não interessa se é aluno daqui ou de onde é, nós tratamos como tratamos os nossos. Acho que fora isso não acontece.

Pesquisadora: Como é a relação entre os professores aqui na escola?

Professora: A maioria dos professores é indígena. Há professores que não são indígenas e vem da cidade. Nosso convívio é muito bom, tranqüilo. Com as crianças é muito próximo, muito afetivo. Eles (as crianças) não vão embora sem dar um beijo e tchau. Eles esperam para dar tchau. Quando a gente sai em curso eles ficam ansiosos com a nossa volta. (nossa relação) com os alunos e pais é tranqüila. Quando há algum problema a gente chama os pais pra conversar e os pais vêm na escola conversar com a gente e nos ajudam. E a gente conversa também com a liderança.

Pesquisadora: Há manifestações de agressividade e violência entre as crianças indígenas na escola?

Professora: Mínima coisa. Há briguinhas, tapinhas, mas nada preocupante. A gente trabalha muito sobre o respeito com o outro. Enfatizamos que para índio (os indígenas) todos somos parentes e eu não preciso ter o teu sobrenome pra ser tua parente. Que a gente tem que viver bem. (...) Trabalhamos com lanche de confraternização, cada um levou um prato e todos dividiram, enfatizando que a gente tem que aprender a repartir. (...) Não tem coisa grave. Se acontecer a gente conversa com os pais, mas é bem tranqüilo.

Pesquisadora: Vocês trabalham a cultura local que é a cultura indígena. Trabalham as relações de convívio, as questões de igualdade e diferença, de respeito e valorização da identidade indígena. Você acha que a escola têm que trabalhar esses temas? Esses temas não atrapalham o estudo dos conhecimentos universais?

Professora: Os dois são importantes. Se a gente trabalhar só o conhecimento da cultura, como é que eles vão se fazer lá fora da comunidade. A gente trabalha todo conteúdo que eles tem que aprender e que qualquer escola lá fora trabalha também, mas além disso, a gente traz o nosso conhecimento, da nossa cultura, por que se a gente não fizer isso quem é que vai fazer? As pessoas mais velhas estão se indo e é através do trabalho de pesquisa dos professores com os alunos que a gente está indo atrás disso para registrar, por que se não for

assim, amanhã ou depois, a gente não terá mais essas informações porque as pessoas mais velhas, que contavam essas historias para nós, já se foram. Já há poucas.

PROFESSORA 2

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Fez o Curso de Ensino Médio Normal de Formação de professores indígenas kaingang, bilíngüe – Vãfy, está realizando graduação em biologia e atua a 12 anos e meio na escola indígena como professora, trabalhando com as turmas do pré e 1º ano do ensino fundamental.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não.

Pesquisadora: Quais as características que diferenciam a escola desta comunidade de outras escolas?

Professora: Há uma professora que trabalha com a língua kaingang. Do pré até 1ª é só oralidade e do 2º ano em diante, até o 9º ano eles aprendem a escrita. O que diferencia é a realidade do dia a dia das crianças. O que eles aprendem em casa, se eles falam a língua kaingang, se os pais ensinam eles a fazerem um artesanato. A gente vem desde o começo conversando e a gente trabalha bastante a cultura. A língua na educação infantil é trabalhada só oralmente.

Pesquisadora: A primeira professora pela qual os alunos passam na escola é você. Como eles chegam até você? A maioria são alunos falantes do kaingang?

Professora: A metade. Já tive alunos que chegaram na escola e só sabiam falar índio. E como eu falo mais português com eles, foram aprendendo a falar português também e aprenderam as duas. E quem fala só português, aprenderam com a professora (de língua kaingang) a falar kaingang também.

Pesquisadora: Como você entende que seja a função da escola?

Professora: Quando a gente estudava aqui a gente não tinha o que eles tem agora, esse conhecimento da cultura e aí quando a gente foi estudar, fazer o magistério indígena, sofri bastante porque eu não sabia nada sobre a minha cultura. Então penso que quando eles saírem e forem estudar e passar pelo que a gente passou, eles já vão saber muitas coisas da sua cultura por que precisa saber da sua cultura.

Pesquisadora: Você sentiu preconceito quando saiu da comunidade e foi buscar formação em outras instituições de ensino? E os alunos que saem da comunidade hoje, sentem discriminação?

Professora: Os alunos comentam com nós professores sobre a discriminação. Eu acho que tem que falar sobre isso na escola, mas não que os alunos lá da escola respeitem ou reconheçam o que o professor falou. Se acontece do aluno discriminar um aluno indígena fica por isso. O professor só deu a aula dele sobre aquilo e pronto. (...) (referente ao preconceito de que os alunos indígenas não aprendem) as pessoas falam isso só por falar por que nós tivemos alunos indígenas que moravam e estudavam na cidade e no ano passado voltaram a morar aqui e as crianças vieram estudar aqui na escola e os pais estavam muito contentes porque aqui a gente dava duro, buscava o melhor, fazíamos tudo pra que eles aprendessem e eles aprenderam bem e melhor, e passaram sem recuperação por que aprenderam. Os pais diziam que lá na cidade era assim: se aprendia,

aprendia. Se não aprendia ficava pra trás. Não somos nós que estamos falando, mas os pais que falaram pra gente que aqui eles aprenderam mais que lá fora.

Pesquisadora: Como é a relação entre os professores aqui na escola?

Professora: Boa.

Pesquisadora: Há manifestações de agressividade e violência entre as crianças indígenas na escola?

Professora: Não. Nós trabalhamos isso com os pequenos também. Ensinamos repartir, compartilhar, viver junto.

Pesquisadora: Vocês trabalham a cultura local que é a cultura indígena. Trabalham as relações de convívio, as questões de igualdade e diferença, de respeito e valorização da identidade indígena. Você acha que a escola têm que trabalhar esses temas? Esses temas não atrapalham o estudo dos conhecimentos universais?

Professora: Não. Os dois são importantes.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA DE PERIFERIA

PROFESSORA 3

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu fiz letras. Me formei em letras. Trabalho do 6º ao 9º ano, com idades a partir de 11 a 14 anos, dependendo da aprovação, mas chega a ter alunos com 17 anos.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Então, quando teve uma palestra sobre os direitos dos professores, em relação a algum tipo de violência em sala de aula, por parte dos alunos. A conclusão que a gente chegou foi de que fica bem limitado os direitos dos professores devido a questão da menor idade. Em relação aos alunos, assim, diretamente, como lidar com tipo de indisciplina, na verdade, é discutido na escola qual a melhor forma, mas não tem uma forma definida de como é que tu lidaria com tal tipo de violência. Claro que dentro da gravidade tem a questão de boletim de ocorrência, calúnia e tal, mas eu vejo assim, na questão do professor, que é bem limitada, essa questão dos nossos direitos, a gente não tem muito o que recorrer, a não ser que seja em última instância, último caso de violência, aí tu tens até um apoio dos órgãos superiores, mas tirando isso, a questão de calúnia, a questão de agressividade verbal, assim, não tem muito o que tu fazer. É tu saber conversar e suportar essa situação. Mas em relação ao professor com o aluno, eu vejo pelas informações que eu tenho das minhas colegas e de algumas que geraram processo em relação á elas por alguma opinião ou algum momento em que elas se excederam, num momento de estresse e tal, eu vejo que, não todos os casos, mas grande parte, fica por direito do aluno. Eu vejo assim, que falta muito essa questão de ética. Uma vez tinha uma disciplina de moral e ética! Eu vejo muita falta por que as vezes tem essa lacuna da família de passar esses valores e daí a escola (o professor) se depara com essa situação de ter que passar isso por não ter essa disciplina e por momentos assim, que acontecem em sala de aula e que a gente até conversa e orienta, mas eu vejo que falta muito, assim, essa questão de autoridade, (...) ensinar esse comportamento, na verdade, deveria ser ensinado em casa pois prejudica totalmente nosso trabalho, que daí não é só o conhecimento que a gente tem que passar, daí a gente

tem que passar uma questão de educação e a gente perde muito tempo. As vezes essa questão de conselho de classe, quando a gente vai conversar sobre o aluno, a gente mais fica falando sobre o comportamento dele do que o conhecimento que ele adquiriu. Então é difícil falar assim: *Ele conseguiu atingir uma nota boa! Ele teve mais facilidade em tal conteúdo!* A gente se limita ao comportamento dele, da disciplina dele em sala de aula. Mais de 70% é sobre isso. (...) (sobre a discussão e estudo do tema direitos humanos) Curso, curso, curso mesmo é o que a gente vai buscar fora. A escola até proporciona alguns palestrantes, mas não é uma coisa assim que faz parte da escola, que é discutido muito na escola, é mais assim, quando surge uma palestra de fora ou quando tem alguma situação assim, de indisciplina, de violência que daí é discutido qual é a melhor forma de resolver.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Percebo sim. Por eles estarem nesta fase de início da adolescência a gente vê assim que se depara com algumas situações de falta de respeito com as colegas, por exemplo, os meninos, o linguajar deles é agressivo, então eles tem assim: *Áh, eu falo por que fulano me dá liberdade! Eu falo pra todas!* Então, assim, dentro da sala de aula você tem que estar o tempo todo corrigindo e orientando que aquilo não é certo, que aquilo não é legal, que você invade o espaço do outro, que não é uma coisa adequada. Mas a questão é assim, de que eles têm resistência à autoridade. Eles não tem aquela questão que tu chama a atenção e eles vêem teu posicionamento, mesmo que não concordem, por que nem sempre a gente concorda. A questão do respeito, eu vejo que é uma coisa que falta muito. (...) quanto a homofobia, existe, mas não tem muito! Acho até que por uma questão de ficar corrigindo que não é certo, que não é questão de concordar, mas respeitar o outro, então é um pouco menos, eles já sentem que eles estão fazendo errado, por mais que eles façam, eles sabem que aquilo não é certo de ser feito. Então, a questão de Bulling, eu até vejo, mas é muito pouco.

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: Sim! Se não ele (o professor) não consegue trabalhar, ele (o professor) não consegue passar conhecimento se não intervir na sala. Acho que faz parte da realidade do professor isso, orientar o posicionamento que eles devem ter como aluno. Por que não é que eles não saibam, eles sabem qual é o papel do aluno, mas eles não têm essa formação de ter esse comportamento adequado em sala de aula. Por que faz parte de um grupo. Então, às vezes, eles agem pior do que eles agem lá fora, não sei se é uma forma de testar autoridade, de expressar alguma falta que tem. (...) é muito difícil de chegar numa turma e conseguir decorrer com o conteúdo normal, com eles assim, não digo totalmente em silêncio, mas conversando baixo. Hoje eu percebo, da minha época, antigamente, os alunos conversavam baixinho para não atrapalhar o professor e hoje, eles falam da mesma altura e eles não se sentem intimidados ou envergonhados. Então assim, tu meio que tem que disputar o teu espaço com eles, dentro da sala de aula. É muito difícil encontrar uma turma assim, que durante um ano inteiro seja alunos, não digo exemplares, mas que eles tenham um comportamento que se consiga fazer o trabalho sem interromper, em algum momento, a conversa alta ou alguns (alunos).

Pesquisadora: E como esse processo formativo deveria ser construído?

Professora: Acho que assim, ensino religioso trabalha um pouco com isso, é um período, mas ele não é totalmente voltado, ele trabalha com os valores, mas não é voltado só pra isso. Eu acredito que, eu não cheguei a pegar essa grade curricular, mas eu acredito que era muito diferente antes do que hoje. Eu acredito que precisaria assim, se na família não tem esse espaço, em algum lugar eles tem que encontrar por que se eles não encontrarem eles vão andar fora da lei, né?

Pesquisadora: Você fala que nas disciplinas a inclusão dessa temática ela acaba competindo com os conteúdos específicos da disciplina e tomando tempo. É por isso que você indica uma disciplina para tratar do assunto?

Professora: Sim. Sim. Que daí é trabalhado mais a questão da consciência. Não é nem a questão de impôr pra eles, por que impôr já é imposto. Mas o que eu acho é que falta mais a questão deles ter consciência de não precisa ser imposto para você entrar na linha. Eu sei que aquilo não é certo para mim e que aquilo vai me prejudicar, a mim e ao outro e, então, meu comportamento muda a partir da minha consciência. Não por que o outro está me impondo, por que se é imposto eu creio que o tempo de duração é bem curto. Então você faz aquilo ali por um momento e se eu sei que aquilo me faz mal, faz mal ao outro, então eu não faço mais.

Pesquisadora: E quanto ao conselho de classe? Você diz que pouco tem se falado sobre a aprendizagem do aluno. Você acha que deveria ser criado outro espaço para se discutir o comportamento ou acha que discutir o comportamento não seria necessário?

Professora: Nas reuniões entre os professores já é discutido isso. Por que a gente sabe que se aquilo não é tratado vira um caos e é para todos. Entre os professores já é discutido isso. Em algum momento alguém cita alguma dificuldade que tem, então essa questão do comportamento do aluno é discutida. É mais assim que eu vejo, em relação aos pais (nas conversas com os pais) que a gente conversa nesse momento como é que ele está indo e a gente acaba se limitando a questão de comportamento por que é o que mais atrapalha.

Pesquisadora: E se já há um tempo nas reuniões de professores para discutir o comportamento, por que é que aparece esse tema novamente no conselho e classe?

Professora: (Silêncio) Eu acho que essa questão da formação não é só formação do conhecimento. Assim que eu vejo na escola. Eles (os alunos) não percebem isso. Mais tarde eles vão perceber. Por que é formação como ser humano, né? Como pessoa! Teu relacionamento com o outro que está sendo formado. Talvez seja por isso, por eles estarem em formação. Por eles não estarem prontos ainda. (que eles, os alunos, não percebem que a formação vai além do conhecimento do conceito)

PROFESSORA 4

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Na graduação eu fiz educação física e ensino médio eu não fiz magistério, fiz preparação para o trabalho, por que eu nem imaginava que eu ia ser professora. Eu queria ser tudo, menos professora. Acabei assim (professora), pensando: *Não, mas eu vou aliar com o que eu gosto de fazer!* Que é a atividade física, com o que eu vou trabalhar no futuro. Na educação física, claro né, eu era nova, entrei com dezesseis anos na faculdade, acho que é muito nova para escolher uma profissão que tu vai seguir o resto da vida. Mas assim, gosto do que eu faço! (...) Eu me sinto triste. Triste por que quando eu lembro, as vezes eu faço uma reflexão

de quando eu entrei (no magistério), o meu pensamento e agora. Totalmente diferente! É uma realidade diferente, mas assim, trabalho com o que eu consigo. Trabalho! Eu gosto! Eu invento algumas coisas por que, tu sabe que o nosso espaço é precário! Nosso trabalho é tudo assim, meu Deus! Ainda mais na escola pública. Ainda mais na minha disciplina. O meu sonho era ter um ginásio com tudo o que eu tinha na faculdade e, principalmente, alunos que queiram fazer o que eu trago, por que lá a gente fazia. A professora trazia (as atividades) e nós fazíamos. Nos divertíamos! Riamos! Aqui não.Tudo o que tu trás é um saco. Alguns fazem, outros: *É um saco!* Então tu tem que adaptar sabe! (...) Eu tenho um trunfo na mão por que eu falo para eles assim: *Óh, ou vocês fazem bem direitinho ou a aula que vem é teórica!* E eles têm pavor de teoria. *Ah não! Então a gente vai fazer prô. A gente vai jogar, a gente vai dançar.a gente vai fazer ginástica.*(...) Eles não querem se movimentar muito, no máximo é dar uma caminhadinha e aí deu. E daí, tem uns: *Áh, eu não gosto de fazer isso! Eu não gosto de fazer*! Daí eu digo: *Gente, vocês tem que entender que não é gostar. É uma disciplina como outra qualquer, tem que fazer sim e tem que no mínimo tentar se esforçar , por que eu não avalio aquele que sabe, ou que é ....eu não quero atleta aqui, e aquele que sabe tudo não é que vai tirar dez, eu avalio o esforço, se tu tem força de vontade*. Se tu está ali fazendo a minha aula não me interessa se tu está fazendo errado, vou te corrigir, mas tu está ali, tu tens força de vontade.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não.

Pesquisadora: E como formação continuada?

Professora: Na escola sim. Mas não assim sempre. Esporadicamente.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Sim. É o que mais aparece. Acho que é uma das (disciplinas) que mais aparece, por que assim, eles deixam transparecer. Eles saem da sala eles acham que estão num ambiente livre, que eles não estão presos, principalmente no jogo, mas aí eu trabalho com eles a questão do respeito ao adversário. É toda uma questão envolvida aí, de educação e de discriminação. Eu sempre tenho na minha aula o gordinho que não consegue fazer direito e os outros, que conseguem, ficam rindo. Daí eu paro e já dou um "sermão da montanha": *Óh, vocês não tem que ficar fazendo isso!* (...) Com os pequenos ocorrem mais situações por que eles são menores, daí toda hora tem que estar parando e chamando a atenção. Daí que eu digo assim, a gente é professor, a gente é pai, é mãe, é educador, é tudo ali.(...) Eu pego eles, desde dos pequenos até o ensino médio. Nos pequeninhos aparece mais, por que nos adolescentes, eu acho, que é um pouco mais enrustido. Ele tem aquele preconceito, mas ele dá uma filtrada. Até, as vezes, por questão de educação ele não fala, mas ele tem. Tem que a gente nota. O corpo fala eles não precisam nem falar.

Pesquisadora: E você acha que os pequenos sabem o que estão falando?

Professora: Não. Os pequeninhos, o que tem que falar eles falam. São mais espontâneos (...). E as vezes, eles não só falam, mas agridem.(...) Eles falam na cara: *Áh, aquele lá é gordo não consegue fazer nada!* Daí, têm que parar a aula. É bem trabalhosos!

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: A escola está meio sobrecarregada. Por que a gente tem que abordar essa parte também por que alguns vem com ela de casa já bem pré estabelecida e outros não. Outros, meu Deus!, tem que ensinar até que, quando um fala o outro... Por que eles não tem essa noção. Mas a escola está fazendo esse papel, sim. (...) É de todo mundo.(a responsabilidade de abordar essas questões - tom de crítica). (Precisa) Uma fundamentação de quem vai trabalhar, quem vai ministrar essa disciplina, por que senão fica perdido, que nem eu te falei do ensino religioso. Teve uma época, que eu lembro, que todo mundo dava ensino religioso, daí teve um curso para quem quisesse ser professor de ensino religioso, ali na catedral. Até teve uma colega minha que fez, dois anos durava o curso, (...) mas continua assim, o que eu vejo nas escolas, é que de repente: *Óh, tu vai dar ensino religioso!* Sabe, fica meio perdido por que quem está dando a matéria não tem a formação. Eu sempre acreditei que pra mim fazer uma coisa bem feita, tem que ter (formação), dar aula na área da minha formação. A respeito dos direitos humanos, eu fico me perguntando: *Quem é que vai dar? Vai ter uma faculdade para isso? Para dar essa formação? Ou vai ser só uma disciplina que eles* (o Mec) *querem enfiar goela a baixo?* Assim pra qualquer um dar, assim eu não vejo efeito nenhum. Não vejo qualidade nenhuma. Então se querem exigir vão ter que dar um tempo pra gente se adaptar e dizer quem é que vai dar, que curso vai fazer, que formação, se vai ter um curso específico pra isso ou vão tratar como um tema transversal, que todos podem dar. Que linha vão seguir. Eu sou muito assim, gosto de ter uma linha para seguir, (...) Tá, eu vou dar, estou dando isso aqui. E na outra escola? Se ele sair dessa escola e for para outra, ele vai ter continuidade ou não? Ou vai pegar um assunto alheio, por que, determinado que tem que ser dado a disciplina, então acho que tem que ter toda uma base e toda uma formação pra o negócio andar, né? Senão fica encheção de lingüiça.(...) Daí, determinam e vai ter alguém para fiscaliza? O Mec é muito assim, vem determinações só que tem fiscalização? Eu nunca vi fiscalização! Eles chegam ali na coordenação da escola e perguntam, mas eu nunca vi ninguém vir perguntar para os próprios professores se o que os professores estão dando bate com o que está no currículo, fazer uma comparação dessa escola com aquela escola para ver se... acho que tem muita lei, muita coisa que eles determinam e tem pouca fiscalização. Daí fica perdido.

Pesquisadora: Então, consideras que a escola deva abordar essas temáticas?

Professora: Não. Eu acho que eles tem que vir com isso de casa e se quiserem determinar a disciplina de direitos humanos, que coloquem, mas que seja bem feito. Um negócio bem feito. Não assim, só para ter, para constar. Isso aí, só para encher, só ali no papel. Eu acho que tem que ser feito todo um projeto, uma coisa assim, bem consistente, para depois não naufragar. Não ficar só: *Áh, têm!* Mas que qualidade tem isso?

PROFESSORA 5

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Então, eu fiz magistério, depois eu fiz letras. Fazem vinte e cinco anos que eu sou formada. Eu tenho vinte e três anos de serviço na escola e já estou quase me aposentando.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, na formação continuada na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Na minha formação não teve nada sobre direitos humanos. (...) O que eu sei é de revistas, jornais, alguma coisa que você escuta na televisão e, vou te dizer, que não fui atrás de nada. É bem pouco divulgado, bem pouco trabalhado. A gente sabe que tem, que existe, mas ....

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Bastante. Principalmente dos alunos. Ainda dos colegas, tu tens já uma caminhada, já te conhecem. (...) mas quanto aos alunos eu percebo assim, falta de respeito de um com o outro, negócio de apelidar de *Áh, seu negrinho!* Ainda continua aquela coisa de não respeitar, de faltar com respeito com os outros. Parece que vem, assim, um pouco de casa. Eu tenho os meus direitos, mas os meus deveres eu não sei quais são. Então vem muito aquilo assim: *Áh, e se eu digo? Não dá nada!* Eles falam, eles mexem, até se alguém fala errado. Se um se atrapalha é risada.

Pesquisadora: E você percebe se isso causa algum prejuízo à quem foi agredido? Isso interfere na aprendizagem?

Professora: Acho que sim. Ele fica chateado. Ás vezes explode ou as vezes fica quieto, se retrai.

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do trabalho docente, no sentido de promover a igualdade, o respeito pela diferença, a tolerância, etc?

Professora: A gente chama, conversa, tenta chamar os pais para conversar. Ás vezes a gente tem retorno. O aluno volta melhor depois da conversa. Volta melhor depois que o pai vem. Mas ás vezes não. Ás vezes até é pior. Por que daí ele se revolta e continua fazendo a coisa errada.

Pesquisadora: Então você considera importante a intervenção da escola no sentido de discutir temas como igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: Acho importante e precisaria alguém que ajudasse a nós professores que estamos na sala de aula e também alguém que fizesse um trabalho com eles (os alunos), por que, enquanto a gente não tem a formação, não tem aquela segurança pra falar do assunto e argumentar. Então, a escola trás pra nós (...) ou a orientação entra em contato com a turma toda, por que as vezes, não adianta você tirar um e daí no outro dia é o outro, no outro dia o outro.

Pesquisadora: Então, você pensa que esse tema cabe ser discutido na escola?

Professora: Cabe.

Pesquisadora: E acha que a televisão pode influenciar na formação desses comportamentos e preconceitos?

Professora: Bastante. Agora nem é tanto a televisão. Acho que é mais as redes sociais. O interesse deles é ali, mas não é pra uma coisa boa, uma postagem boa. É só para aquilo que não te traz coisa nenhuma, é só brincadeira, principalmente, os meus do 5º ano. Eles são bobinhos, eles acham engraçado aquele vídeo que está debochando de alguém ou aquele vídeo que está desfazendo o outro. Para isso eles acham legal. Daí, agora a escola tem uma norma que dentro da escola não pode usar (o celular) e se pegar usando a gente retira. Na semana passada eu estava trabalhando, era aula de história, e tinha um menino jogando, daí, eu fui ele*: O que você está fazendo? Tô desligando!* Eu disse: *Não! Você está jogando!* Daí, recolhi o telefone por que a norma é recolher, levar pra a direção e entregar no fim de semana pra o pai. De tarde a mãe dele veio aqui por causa do celular, mas está nas regras e isso foi combinado em reunião! Foi combinado com os pais o que se

faria! Não foi uma coisa que a escola disse, vai ser feito isso e acabou. Não! Foi feito uma reunião, os pais vieram, (...) e aqueles que vieram estabeleceram que o celular deveria ser recolhido e devolvido depois de uma semana. E (cartazes com as regras escritas) está pendurado aí fora! Foi passado nas salas (comunicando aos alunos), então, eles sabem que não podem usar na aula. Na EJA (...) estou enfrentando bastante problemas com uma menina que só fica no celular, (...) só diz: *Eu não consigo fazer! Eu não sei! (...) Tô cansada! Tô com dor de cabeça! Não tô bem hoje*!

Pesquisadora: E você saberia identificar o motivo que a faz vir para a escola?

Professora: Conselho tutelar! É menor ainda. É complicado. E ainda (o professor) tem que fazer ficar, por que se ela não fica, tem que ir atrás por causa da FICAR, então, tem toda aquela coisa, se faltou cinco dias, tem que ir atrás. Agora, o interesse dela é mínimo.

PROFESSORA 6

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Não fiz magistério, (...) quando conclui o ensino médio optei por pedagogia. Geralmente, o pessoal faz magistério e já tem aquilo em mente. Eu não. Queria, mas não queria. Daí fiz pedagogia e adorei. É isso que eu quero! Desde que ingressei na pedagogia eu já comecei a trabalhar em escolinha de educação infantil, na época eram creches. Depois que eu me formei, em 2009, eu entrei pra (a rede estadual de ensino público) o Estado (...)

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não me lembro de ter tido. (...) Na escola eu lembro pouca coisa, vagamente a gente teve. (...) Nas formações, naquela semana pedagógica de formação continuada que tem em julho ou no início do ano, alguma coisa a gente ouviu. (...) Mas de forma mais ampla. Não assim, como a gente precisaria saber sobre o assunto.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Sim, bastante! Eu percebo assim, parece que cada ano vem aumentando mais. Eles não tem respeito mais por ninguém. Não sei, parece que, claro, sempre tem quem vem com aquela educação de casa, mas sempre tem os que não respeitam os colegas. É apelido. É chingamento. A gente fala da questão do bulling pra eles e daí eles generalizam. Daí tudo é bulling! *Prô ele tá fazendo bulling comigo*! Mas, realmente, a gente vê que tem casos bem sérios em que eles apelidam o colega e acabam ofendendo com isso, chamam de "quatro olho" e até de gay eles se chamam. (...) As meninas dão bastante cartinhas (pra a professora), daí, os guris quando vêm com cartinhas os outros dizem: *Áh, seu bichinha! Áh, seu gaysinho, dando cartinha pra prô*! *Áh, isso aí não é coisa de guri!* Sabe, eu vejo assim, que na inocência deles, eles acabam ofendendo o colega.

Pesquisadora: Você acha que eles compreendem o que estão dizendo ou só reproduzem o que ouvem?

Professora: Alguns eu acho que tem, por que eles ouvem bastante coisas aí fora. Mas a questão do respeito com o professor tem sido difícil, por que parece que a cada ano eles vem assim, com menos respeito por nós.

Parece que a gente, assim, não é nada! E eu sinto que vem de casa. Vou te contar uma história que aconteceu há um tempo atrás. Na escola, a regra era que não se podia usar boné na sala de aula. Aí, uma menina chegou pra mim e disse assim: *Prô, eu vou usar o boné por que a minha mãe mandou usar o boné, por que eu peguei piolho e se eu ficar com o boné não vou pegar piolho na sala!* Daí, eu conversei com ela sobre as regras da sala e disse: *Tu sabe que não pode usar boné. É regra da escola! Não pode usar boné na sala de aula!* E ela: *Mas a minha mãe disse que se tu não deixar eu usar boné na sala de aula você vai lá na minha casa tirar meus piolhos.* Então a mãe já instrui ela a te colocar contra a parede. Então, são ameaças vindo de casa. (...) e então, o professor perde a autoridade. (...) Parece que eles não respeitam mais um ao outro, nem ao professor (...) Eles são pequenos ainda, eu acho eles pequenos, e assim, criança chorando, (dizendo): *Prô, ele me chamou de gordo! Prô, ele isso! Prô, ele aquilo!* Sabe, para ofender mesmo. Chega a dar pena, por que o outro se sente ofendido mesmo, eles não respeitam, nem o professor, nem o coleguinha.

Pesquisadora: Você acha que isso interfere e atrapalha a aprendizagem das crianças?

Professora: Muito! Há casos de alunos que eu percebo que regridem, sabe, quando começam a sofrer esse tipo de ameaças e de xingamentos por que eles começam a se retrair mais. Tem alunos que faltam aula, o colega começa a perseguir, começa a chamar disso, começa a chamar daquilo e eles começam a faltar, sabe! O aluno que nunca faltou aula começa a faltar por que acaba pensando: *Vou pra escola, ele vai me chamar disso, vai me chamar daquilo.* E as vezes, assim, é brincadeira. As vezes, a criança não faz por mal, mas o outro acaba se ofendendo. As vezes é por maldade, depende de cada criança. Tem crianças que relamente, nossa! Eu fico até apavorada! Alguns anos atrás, quando eu iniciei, e eu sou nova ainda não faz tanto tempo assim, que eu inicie no magistério, parece que as crianças eram mais tranqüilas, eram calmas, respeitavam. Tu dizia não, era não. Tu dizia silêncio, era silêncio.

Pesquisadora: Na tua vida de estudante, houve situações de preconceito?

Professora: Comigo era diferente. Meu Deus! Professor na sala de aula, era autoridade máxima. Era Deus no céu e a professora na terra. Respondeu o professor, levantou a voz para o professor, Deus me livre! Tava ferrado! A gente tinha mais respeito pela figura do professor em sala de aula. Hoje, eles falam mais alto que você se você deixar. O tom de voz deles tem que ser mais alto que o teu. O professor não precisava gritar em sala de aula, hoje o professor tem que elevar o tom de voz com os pequenos. Comigo, eles zombavam de mim por que eu tirava sempre dez, era a CDF da turma e isso me incomodava. (...) Ninguém queria brincar comigo por que eu era a "queridinha" da professora (...) e eu me sentia incomodada como isso. Acho que isso até me influenciou a seguir a carreira de professora. (...) Mas era mais saudável...Eu tenho, hoje, alunos na aula que são ameaçados, que tem que dar o lanche no recreio: *Tu dá teu lanche se não vou te pegar na saída!* E o outro acaba ficando com medo, de repente o outro é mais quietinho, é mais... e ele acaba dando o lanche e ficando sem. Já tive crianças que disseram: *Prô, eu tô com fome! Mas tu não trouxe o teu lanchinho? Eu vi você trazendo o lanche! É, mas tive que dar pro fulano!* Daí tu chama a criança para conversar e eles falam: *Áh, fulano falou que se eu não desse ele ia me bater!* Tem crianças que deram passaginha. Pegaram passaginha em casa para dar para os outros, por que os outros pedem para comprar lanche. Eu já tive que chamar a mãe e fazer devolver a passaginha e dizer: *Óh, tu vai devolver por que a mãe dele está aqui e a mãe dele não sabia que ele estava pegando (passaginha) em casa para dar pra ti!*

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: Acho que sim. Claro, o professor chama, conversa com eles, tenta resolver o conflito, mas muitas vezes tu tem que mandar para direção, tem que mandar pra a coordenação, mandar pra uma orientadora avaliar, por que as vezes não é só a gente, muitas vezes a escola tem que fazer esse papel. Eu não tenho do que reclamar de qualquer uma das minhas escolas, por que eles tem feito isso, tem chamado (as crianças), ligado (para os pais) pra tentar resolver essa questão e dar um suporte para o professor, por que hoje em dia, as vezes, a gente não consegue dar conta sozinha. Não que a gente não consiga resolver, mas tendo alguém que seja de fora, que seja lá da direção, chamando, conversando e tentando resolver isso, de repente, fazendo um trabalho mais direcionado a esse tipo de comportamento, ajuda bastante.

Pesquisadora: Você acha que esse tema cabe no currículo da escola? O que impede que a escola trabalhe esse tema?

Professora: Nada. De repente seria um meio, por que eles estão vindo (para a escola) com uma bagagem de casa que a gente não sabe mais o que fazer pra tentar resolver. É cada vez mais e a gente vê que é no geral. Já trabalhei em quatro escolas de ensino fundamental e vejo assim, que não é só numa escola. Então, de repente, trazendo isso para o currículo, de repente, seria uma solução, por que assim está difícil. Você conversa com qualquer professor do currículo e é a mesma angústia, o mesmo pedido de socorro. A gente não sabe mais o que fazer, por que eles se matam se você deixar. (...)

PROFESSORA 7

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professor: Fiz graduação em geografia. Minha graduação é recente, em 2009, mas nas disciplinas de didática já havia uma preocupação com a interdisciplinaridade, mas mesmo assim era uma coisa que a gente não observava dentro da universidade. O que a gente via eram disciplinas, separadas, engavetadas, professores que não se comunicavam dentro da própria faculdade, até mesmo um academicismo que é a competição, entre os professores, pra ver quem é mais intelectual, então, quem é o doutor, quem é o mestre. Acho que até bulling devem sofrer, né? Daí, quem sofre com isso é o acadêmico. Então, eu acadêmico, não tive uma formação interdisciplinar, ou até mesmo transdisciplinar, dentro da universidade, mas isso me é cobrado aqui. Eu dou aula no ensino médio. Tem o pacto pelo ensino médio. Está sendo cobrado de nós e isso vem no coro mesmo. De cima para baixo. O Mec manda fazer, Ok! Uma hora tinha que acontecer e eu entendo a postura do governo federal. Até por que eu defendo o pacto e pra mim o pacto é maravilhoso. Nas palavras. Na prática, ele vai se dar de outra forma. Não existe só um funcionamento pedagógico na escola, existe um funcionamento de recursos humanos, um funcionamento burocrático, professores que pingam de escola em escola, professores, por exemplo, da minha área que eu nem encontro durante a semana quando estou dando aula. Eu dou aula de geografia e história, mas eu nem encontro os professores de filosofia e de sociologia para fazermos uma reunião interdisciplinar. Então na minha formação como geógrafo, como professor de geografia, já se falava sobre interdisciplinaridade e a minha formação em ciências humanas foi, de certa forma, interdisciplinar por que eu tive disciplinas de história na faculdade de geografia, assim como estudei

muito história em assuntos de geografia como geopolítica, ocupação do território brasileiro, essa coisa que remonta a história, não no olhar histórico, mas no olhar geográfico, mas seria interessante ter o olhar histórico. Eu sinto falta dele por que eu dou aula de história.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professor: Não como eixo, mas como uma parte de conhecimentos gerais dentro do conteúdo programático de uma certa disciplina, como organização do espaço mundial, que vai falar das guerras, que vai falar como surge a ONU, por que surge a ONU. Acredito que na faculdade de história se fale muito mais em direitos humanos, principalmente por que se "entra na cabeça" dos filósofos, dos pensadores do pós-guerra, que é ali que se começa a falar em direitos humanos, se eu não me engano. Então, a faculdade de história e de geografia tem uma bagagem bem grande. A de geografia pecou um pouco nisso, mas falou também, mas a gente não mergulhou nisso, nesses autores que abordam especificamente essas coisas,

Pesquisadora: Professor, fale mais sobre a necessidade de encontrar os colegas. No ensino fundamental isso também é problema?

Professor: O ensino fundamental funciona de manhã e o médio funciona a tarde. Vem um grupo de professores de manhã e um grupo de professores a tarde. A escola está totalmente fragmentada. Imagina agora, por exemplo, partindo para questão política, se nós tivermos que fazer uma greve, a escola está toda fragmentada. Como juntar todos os professores para se unir e fazer uma greve geral, para reveindicar, montar uma pauta de reveindicações, alguma coisa assim? Como? Então, vem um grupo de professores na segunda, um grupinho na terça, eu só venho, de manhã, segunda, terça e quarta; quinta e sexta vem outros professores que eu não encontro na escola. As vezes eu estou aqui na hora do intervalo, mas pouco converso com os professores, (...) e 15 minutos não dá tempo de você fazer ou planejar alguma coisa. Planejamento é uma coisa que demanda tempo, demanda pensamento, é algo que você precisa de mais atenção e 15 minutos não dá para você planejar, 15 minutos é intervalo dos alunos e dos professores (...)

Pesquisadora: Você fala sobre a dificuldade de planejamento coletivo pelo motivo do professor transitar em várias escolas. Esse trânsito contínuo também dificulta a relação com os alunos?

Professor: Nos 7º, 8º e 9º anos, são três períodos semanais. Olha, vamos dizer assim, não é uma questão de ser suficiente ou não ser suficiente é uma questão de você estar, hoje, engavetando disciplinas e transformando a cabeça desses alunos numa "salada de frutas". Eles tem dois períodos de matemática, um de geografia, outro de história, de educação física e eles saem da escola as 11:45 e não aprenderam nada. Não aprenderam nada! Eu reconheço que a escola deveria trabalhar com eixos. O eixo temático colocaria um conhecimento interessante aos alunos, embora seja muito difícil por questões burocráticas você implantar um eixo numa escola. (...) Pensar a partir de outros componentes curriculares. Então, isso já é complicado. Outra coisa, exige-se de nós uma atitude construtivista, com idéias freireanas, ok! Beleza! Pra mim, tudo maravilhoso! Mas na prática não é assim que acontece, não é todo dia que você vai dar uma aula que é diferente. Não! Essa aula é início e fim de conteúdo. Tu não vai passar todo dia um filme, nem todo dia você vai passar uma música, nem todo dia você vai fazer um teatro. Um período é muito pequeno, isso é um grande problema. (...)

Pesquisadora: Você citou Paulo Freire. A geografia aborda o autor?

Professor: Aborda nas metodologias.

Pesquisadora: No exercício da docência, você tem percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Sabe, com os alunos especiais, eles tem certo respeito. Não é respeito! Eles não mexem. Não mexem com esses alunos. Mas também não ajudam muito, quer dizer, eles isolam. Mas por exemplo, se tem um aluno que é negro eu já vi ocorrer bulling, o aluno gordo, que tem sobrepeso, eu já vi sofrer bulling. Já vi meninas sofrerem muito bulling dos rapazes.

Pesquisadora: Por que com os alunos especiais não há essa manifestação de bulling?

Professor: Talvez seja alguma política de boa vizinhança! Sei lá! Você só agride quem é teu semelhante, quem não é teu semelhante tu só pode tratar como um coitado. Talvez não seja um tratamento de respeito, talvez seja um tratamento de compaixão. Eu não digo que compaixão seja algo totalmente bom. Sentir pena do outro? Respeitar sim, mas sentir pena, agressividade, isso são coisas ruins.

Pesquisadora: Você acha que a escola tem abordado essas coisas quando acontecem? Como?

Professor: Aí que está! Eu acho muito importante trabalhar a questão Afro, a questão indígena, a questão da mulher. Eu trabalhei a questão da mulher no dia 8 de março, trabalhei o conceito de feminicídio, que agora foi aprovado como lei. O feminicídio prevê agora penas mais duras e severas ao homem que mata uma mulher ou que agride uma mulher, então eu trabalhei isso com meus alunos e gostei da resposta que eu tive, principalmente no ensino médio. No ensino fundamental eles são ainda um pouco crianças, então quando tu dá uma aula expositiva pra isso, tu peca, eu tenho mais experiência em ensino médio. Entro falando e saio falando, então fica massante uma aula assim, para 7º e 8º ano, embora, eu também tenha tido uma resposta legal deles, embora quanto tocar na questão indígena e a questão do negro, vai rolar piadinha, e aí o que vai me faltar é método. Como abordar uma aula e fazer com que os alunos participem sem fazer uma piada boba? Sem fazer uma piada xula de um negro? de uma mulher? de um indígena? Como fazer uma aula em que eles possam participar? Como? Eu conheço métodos que transitam entre o diálogo e o tradicional, mas não conheço aquilo que é totalmente diferente. (...) (necessidade de pensar na escola) uma atividade que envolva a escola, um projeto, por que pensar um projeto, eu não vou pensar ele sozinho. Não tem como pensar sozinho. Teria que reunir todos os professores da escola, então, eu sou um, estou disposto, mas, teria que amarrar isso, mas como? Eu que estou amarrado! Disposição (para trabalhar esses temas) eu tinha, tenho. E não há uma obrigatoriedade de você seguir, hoje, uma ordem de conteúdos (...) se você quer quebrar a lógica do conteúdo e trabalhar, por exemplo, eu estou trabalhando Regiões do Brasil com o 7º ano, de repente, surge um fato no Brasil muito importante, como o assassinato daquele menino na Favela do Alemão, no Rio de Janeiro. A violência policial, a turbulência policial, isso é direitos humanos! Poderia trabalhar isso agora, quebrar esse conteúdo e deixar para depois, não haveria nenhum problema! Ou unir um conteúdo no outro. Sei lá.

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professor: Pra mim é! Trabalhar questões atuais do país é importante por que se você trabalhar, por exemplo, quais são as regiões geoeconômicas no Brasil, eles vão lá e dizem quais são as regiões. Mas isso está meio

distante deles. Eles não conhecem, isso é uma coisa econômica, é extremamente difícil, é uma coisa vista por geógrafos e já é meio complicada para um acadêmico. E a criança vai lá tentar aprender. Então, a criança devia ter conteúdo de criança, não esses conteúdos. Mas a gente trabalha com o que a gente pode. Então, no fim do ano, como eles não vão saber tudo, eu quero que eles saibam pelo menos, tais e tais coisas.

Pesquisadora: Voltando ao caso do menino da favela, que embora não faça parte do cotidiano deles, se faz presente pela televisão. Essa presença conta?

Professor: Sim! E está muito próximo deles por que tem meninos em situação de vulnerabilidade. Tem meninos que moram em bolsões de miséria aqui, assim como tem meninos de classe média. Mas a maior parte dos nossos alunos daqui, são de classe média baixa ou baixa baixa. Bastante alunos com bolsa família, com auxílio do governo. Então essa questão da pobreza urbana e essa questão dos direitos humanos cabem muito numa escola de periferia, talvez lá nos (cita uma escola de classe alta) eles vão ter um aceite (em discutir esse tema) por causa do Enem, entende? Por exemplo, lá no pacto do ensino médio, uma coisa bem interessante que as professoras falaram é que, a prova é uma coisa que, aos poucos, tem que ser abandonada e aos poucos ir adotando outro tipo de avaliação, tanto que existem professores que fazem mestrado e doutorado estudando só formas de avaliação. Não estudam só o método do ensino, do dia a dia, mas a forma de avaliação mesmo! Pra ver como o assunto é complexo! Por que quem avalia, avalia sob um olhar! Eu estou medindo ele com a minha régua! E o ENEM, apesar da proposta do ENEM ser interdisciplinar, ser construtivista, contextualizada, é também uma forma excludente, é uma régua de alguém, pela qual uns vão entrar na universidade, outros não. Então, é um vestibular adaptado! Agora como é que eu vou mudar uma situação dessas? (...) Como vou mudar uma situação dessas? O diagnóstico eu tenho! Agora, me dá o método! Entendeu? A metodologia não te dá a receita, não te diz como você vai trabalhar com o aluno ”problemático”, ela diz que existe o aluno. Tu vai ler a professora Helena Callai, ela não vai te dizer assim: *Aquele tipo de aluno você faz assim, aquele outro você faz assado.* Então, cabe da criatividade do professor. Mas é complicado! Pela burocracia. Pelo problema de pingar em escola. Eu ainda tenho uma identidade aqui, por que eu trabalho só aqui, mas eu sinto de outros professores que trabalham no município e no Estado e sentem as turbulências das secretarias, do Estado e do Município, (...) nos cobram novas metodologias, mas assim, se não mudar o sistema não vai mudar nada, só vai colocar um esparadrapo numa ferida hemorrágica. Por que não existe Conselho de Ética para professores? Deveria ter! Por que os concursos são provas de assinalar? (...) quantos professores passaram por que decoraram. (...) Eu, pra mim, sou a favor de um concurso público assim: Mostra teu currículo para uma banca, ela avalia teu currículo e você dá uma aula, como é, por exemplo, para ingressar na universidade. Você dá aula para uma banca e você é avaliado pelo seu método, pela sua exposição oral, conhecimento e forma como conduz a aula. Assim é um concurso! Só que o problema é como você vai fazer uma banca avaliadora quando vai entrar dez mil professores num concurso? Sabe o que é que nós somos? Somos peão de obra! Somos o chão da fábrica que aperta parafuso! Para o governo do Estado nós somos isso!

Depois de desligado o gravador, em conversa espontânea, o professor revelou sua simpatia e acompanhamento aos programas desenvolvidos pelo PT e PSOL, além de acompanhar e apoiar o movimento LGBT

PROFESSORA 8

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu sou formada em pedagogia - séries iniciais, (concluiu) em 1991, trabalhei 21 anos no Colégio Bom Conselho (escola particular), na tesouraria e há cinco anos eu passei no concurso (público). Sempre trabalhei lá (na escola particular), trabalhei algumas vezes em substituição de colegas (em turmas) do terceiro ano, mas sempre trabalhei na tesouraria. Passei no concurso pra o município e logo passei no concurso do Estado. (...) Passando no concurso do município, decidi sair do (da escola) particular. No município faz cinco anos que trabalho na escola (na periferia). (...) No ano seguinte, fiz concurso pra o Estado, passei bem e no ano passado assumi aqui nesta escola. (...) Quando eu sai do (da escola) particular pra ir para o município, o choque foi grande, por que na escola particular tu tem tudo organizado no começo do ano, (organiza-se) tudo que vai acontecer. Lá (na escola particular) você trabalha, trabalha e trabalha. Você vê o rendimento! Você vê o resultado! Você vê aprendizado! A aprendizagem houve. Tanto no município, como na escola (do Estado) sempre falta alguma coisa, interesse, empenho, falta de materiais, falta boa vontade, falta estrutura física, etc. Não que com isso você não possa trabalhar. Eu ouvi uma frase bastante interessante na semana passada, alguém que dizia: *O professor no município e no Estado está fazendo milagre com o quadro verde e giz branco!* Giz branco por que não temos mais nem o colorido! E eu fiquei pensando: É um grande desafio! É a realidade! Totalmente diferente. Muito! Ali na Escola Bom Conselho, (....) tu entra e tu trabalha, particular é particular! E eu posso dizer que eu sinto as três realidades, uma eu já não vivo mais (a escola particular), mas é complicado! É difícil! No município eu posso dizer que minha escola é atípica, ela é lá no bairro X, eles por si só já são descriminados pela sociedade, geograficamente eles são lá! É uma escola que carece tanto de recursos humanos, quanto de recursos financeiros. Quanto de tudo! Eu tenho colegas lá que estão a 25, 26, 27 anos lá na mesma escola e não conhecem a realidade de ninguém. Acham que aquilo é assim! Então lá é um desafio! Eu gosto muito de lá e fico com pena por que vejo que a escola poderia progredir. Eu escutei uma menina dizendo isso no corredor hoje, ela dizia assim: *A minha irmã já estudou aqui. Essa escola era do mesmo jeito e hoje continua igual.* Eu estou lá há cinco anos, desde que eu assumi o município e eu percebo assim, que não há mudanças, não há melhorias, não há crescimento. *Áh, vou me aposentar no ano que vem, deixe assim! Querem fazer greve? Façam vocês, eu ganho 7 mil reais por mês e não preciso mais fazer greve! Nunca fiz e nunca vou fazer!* Isso, por um lado me entristece, mas por outro, me faz pensar que eu não posso ser igual. Me serve de exemplo! Esse tipo de coisa me serve de exemplo pra que eu não diga essa besteira, desse tamanho. E é bem difícil, é um bairro difícil para ser trabalhado. Lá impera a prostituição, a droga, o roubo, tudo! O que existe de maldade no ser humano, tem lá. Mas em contrapartida tem gente boa também, como em todos os lugares, (...)e eu sempre digo*: Tu não pode se envolver nos problemas! Os problemas são deles eu sou um estranho no ninho lá, não são eles!* A escola pra eles é um ponto muito grande de referência, a gente costuma brincar e dizer que é o shopping da vila por que eles vem para escola, não interessa, eles

vem. Não posso me queixar da assiduidade, a não ser aqueles, um, dois que são mesmo com problemas de abandono, de abuso, de tudo! Esses assim, esses são os que não vem, mesmo! E a gente precisaria de amparo, precisaria de projetos, precisaria de pessoas com vontade de trabalhar, precisaria de ajuda para tirar aquelas crianças da sala de aula e conversar, por que eles tem necessidade de conversar, de dizer que em casa eles tem esses problemas. (...)

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não. Eu que, sempre que tem curso, faço. Já era assim desde o tempo do Bom Conselho. Direitos humanos sempre foi uma coisa que me interessou. Nos seminários que teve no ano passado e nos outros, sempre participei. Eu professora! Eu Pessoa! Mas assim, que fosse ofertado, não. Eu me formei em 1991 e nem se falava (no tema direitos humanos), muita coisa mudou de lá pra cá. A UPF nos forma numa instituição privada e nós vamos trabalhar na periferia. Então tem uma realidade daquilo que o professor de lá (da universidade) diz e daquilo que está acontecendo aqui. (na escola). (...) No particular (a realidade não é tão distante do que é dito na universidade) não é tanto, mas a UPF, as universidades, elas formam professores que vão trabalhar na periferia, no município as escolas são todas na periferia. (...) Na escola assim, formação (sobre direitos humanos) eu não me lembro e eu nunca falto, sou extremamente assídua.

Pesquisadora: Mas você tem aproximação com esse tema.

Professora: Sim, eu tenho! Não tanto, mas estou sempre lendo o que eu posso, procurando e buscando.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Sim, bastante! As vezes ela é sutil, mas ela se manifesta. Hoje eu tive uma situação interessante na sala de aula. Eu fiz uma eleição para representante do 5º ano. Como eu estava de greve, voltei a trabalhar na segunda –feira e, como eles estavam muito agitados, eu disse: *Enquanto não houver silêncio, calma e respeito, não haverá eleição! Amanhã a gente faz.* Como eu já tinha mudado de ontem pra hoje, hoje fui fazer. Eu fiz e ganhou um menino que, se eu tivesse que escolher, eu não o escolheria. Ele é ótimo! A mãe é super presente, mas falta o enfrentamento, por qualquer coisa ele recua e chora. Então, pra o que eu queria ..., é que eu quero assim, que eles sempre lutem pelo que é direito deles. Ninguém dá nada! Eles não estão fazendo favor para ninguém. Eu não o escolheria, mas foi a turma que escolheu, então ficaram dois empatados. (...) O menino que eu queria que tivesse ganhado, por que ele é um menino de posicionamento, de postura, ele disse: *Professora, mas a senhora falou que um era eleito pela turma e o outro a senhora escolheria!* E eu disse: Eu escolheria, mas eu não posso escolher entre você e o colega! Não podia fazer isso. Nem escolher ele, nem a menina. Os dois são ótimos e ela é líder, nascida líder, e ainda é líder justa, (...) então eu disse: *Vamos fazer assim, como não posso escolher entre você e a colega , por questão de justiça, vai ficar os dois, aqui não tem chefe, vocês são os coordenadores, são os responsáveis por aquilo que é pra lutar pelos direitos de vocês!* Então, um disse assim: *Que nada! Resolve tudo no tapa. Enche de tapa que se resolve!* Mas larguei o livro com força e disse: *Como é que é? Eu tô aqui perdendo meu tempo? Tô tentando fazer com que você seja justo e você me diz uma barbaridade dessa, guri? De onde você tirou que se resolve tudo no tapa?* (...) É o mundo do conflito! Então eu digo assim: *Gente! Paciência! Tolerância!* E daí um disse

assim: *Pra que lutar por nós professora se agente se defende sozinho?* E eu disse: *Não é defender vocês, entenda. A prô não contou pra vocês que estava de greve? Lutando por um aumento que ela achava justo e o prefeito não nos deu? Então, isso que a prô diz que é lutar! Lutar por aquilo que é direito. Não é obrigação de vocês sentar nessa sala, com uma goteira caindo do teto e o prefeito ir na televisão, com o secretário de educação, dizer que vai botar ar condicionado! Também não é obrigação da prô dar três meses de aula sem luz! Isso que a prô diz que é lutar pelos direitos de vocês! Vocês tem direito à educação, à saúde.* Aí, uma menininha levantou a mão e disse: *Prô, mas tem outra coisa, quando a senhora fala da saúde, a minha tia tá com câncer e vai demorar três anos pra ela conseguir o exame. A senhora acha que isso é certo?* (...) Daí eu fiquei pensando: O que tu faz com essas crianças? Tu não faz nada! A não ser que eu faça que nem aquele agricultor, pegue um trator e entre SUS a dentro. Mas eles tem noção, por que daí ela (...) se emocionou e quis chorar, daí eu disse: *É, a prô também acha isso bem esquisito! Muito difícil! E é por isso que a prô diz que vocês tem que estudar! Vocês têm que trabalhar! Ah, vocês querem ser livres? A liberdade passa aqui pelo bolso, quando vocês tiverem o dinheirinho de vocês e forem donos do narizinho. (...) Não que estudando vocês vão ficar ricos, mas vai abrir oportunidades e quando o político vier aqui na vila, bater nas costas de vocês, tirar foto, dizer que é amigo e pagar o churrasquinho, vocês possam saber quem é o certo!* Sei que fomos, mais ou menos, uma hora, uma hora e pouco. E começou por que eu estava me justificando por causa da greve. Eu tinha que dizer por que eu não estava lá. (...) Daí a Mariana (...) disse: *Professora, eu não vou fazer a vacina HPV e não vou obedecer o Alison!* - que é o que foi eleito. Daí eu disse: *A gente não obedece ninguém por que ninguém manda em ninguém. A gente respeita! O Alisson agora é o nosso coordenador, sabe o que é um coordenador? É quem coordena. Faz o meio de campo*. (...) A turma que eu peguei em 2011 era de tirar o chapéu: *Óh fulano, tua mãe era uma ....! O outro: Que ... nada, ...é a tua que dá pra todo mundo!* Era assim o nível deles. (...) (preconceito) racial, religioso, nunca percebi, mas agora, chamou de filho da ..., pode se preparar para a guerra, para morte e para picação! É a maior ofensa! Pode chamar de porca, de relaxada, de preta, de gorda etc, agora chamou ele de filho da....!!! (...) Lá em 2011 eu tinha dois meninos, um menino, (...) que naquela época o pai dele tinha sido preso, e outro que era filho de um marginal que foi morto picado dentro do presídio, que brigaram. Daí um deles disse para o outro*: O que que tu qué, teu pai tá preso por roubo de carro!* E o outro, se levantou, ergueu o dedinho e disse*: Roubo não! Furto de veículo!* (...) Agora a mãe também está presa, eles estão com o avô em casa.(...) Nessa mesma turma, um dia, eu trabalhando separação de sílabas, me veio a palavra casamento (para explicar) o som de **s** e de **z** e eu escrevi a palavra casamento no quadro e perguntei: *Como é que se separa casamento?* E o Pedro gritou: *Com amante, prô!* (...) Mas eu gosto de lá. Tem todas as tragédias do mundo. (...) Ele (o Pedro) foi assim um tempo, depois ele reprovou, os professores reprovaram... não reprova! Por que é aquela história ali, não vai fazer diferença para o Pedro saber o x o y. Ensina o Pedro a somar, dividir, multiplicar e ler, que é o que ele vai precisar ali. Esse ano não vi ele, (...)

Pesquisadora: De onde veio essa formação? Essa tua percepção de trabalhar os direitos?

Professora: Não sei! É meu! (...) Eu tenho isso, acho que da minha formação religiosa. Não discuto e não ofendo, mas vou argumentando (...)

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: Meu Deus se é! É importantíssimo! Principalmente com os pequenos.

Pesquisadora: Há algum aspecto, alguma circunstância que possa impedir a escola de incluir essa discussão no currículo?

Professora: O que está impedindo que a escola faça, no meu ponto de vista, é a história de vencer conteúdo. Vencer conteúdo é uma tragédia, no meu ponto de vista. E eu escuto minhas colegas dizer: *Áh, não venci o conteúdo! Eu digo gente! O que é vencer conteúdo? Encher o caderno de uma criança e ele sair dali e não saber quanto custa o litro de leite, quanto custa a passaginha pra ele vir até o centro da cidade. Quanto custa arrancar uma folha do caderno que o pai se estrebuchou pra pagar!* Daí o camarada vai lá nas redes sociais e diz: *O gigante acordou!* E puf! Um papel de bala no chão, um toco de cigarro no chão. A mesma coisa é o trânsito. Não adianta fazer campanha! Invista na escola, nos pequenos, por que é dali que a gente vai tirar, não é de outro.

PROFESSORA 9

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Minha formação é letras, aqui na UPF. Depois eu fiz especialização. Fiz magistério, depois eu fiz letras, depois a primeira especialização que eu fiz foi inglês. Fiz a plena de inglês. Depois abandonei por que eu estava no currículo. Pensei em dar inglês de manhã por que, na escrita eu ia bem, mas quando eu tinha que falar eu tinha dificuldade por que eu nunca morei fora e daí a dificuldade na pronuncia. Daí eu pensei, se é pra mim pronunciar errado, ensinar errado, eu não quero. Daí parei e fui fazer uma pós em alfabetização e aí gostei. Fiz dois anos. Agora a última especialização foi em educação especial. (...) Então, estou na educação especial. (...) Sou apaixonada pela alfabetização e te digo uma coisa: alfabetizar é muito interessante! Nunca trabalhei com o terceiro ano, esta é a primeira vez, fazem 10 dias. (.....) Nunca imaginei que num 3º ano existissem 6 crianças sem saber ler e escrever. Analfabeto infuncional! Um horror! Eu nunca tinha visto e eu estou a onze anos alfabetizando! (...)

Pesquisadora: Já identificou se há alguma criança com necessidades especiais?

Professora: Uns três! Dois deficientes intelectual e um bem deficiente mental. (...) Eles vêem para a escola sem nada! Sem caneta, sem lápis, sem mochila, sem nada! Só vem para escola. Ontem eu falei para o diretor: *Eu não vou aceitar um aluno que vem pra escola sem material!* Hoje ele veio para escola com a mochila e o estojo vazio. (...) Então, eu me dedico a educação especial, faço formação, fiz libras, fiz Braille, tudo em educação especial. Estou na sala de recursos pela manhã. (...) Eu gosto de trabalhar com a criança especial. Até o ano passado eu ia de manhã na escola e de tarde eu ia testar eles no Olga, com os autistas, por que meu artigo da especialização foi sobre o autismo.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não. Com certeza não. Eu escuto em casa por que o Paulo (marido) fala, por que o Paulo estuda direito e um amigo dele fez especialização em direitos humanos. Escuto em casa, na escola não.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Ah, sim! Tem bastante preconceito. Principalmente dentro do magistério. Tem! Tem vários tipos de preconceito, eu acho. Tem o grupo de acomodados que não querem estudar, que não querem fazer nada e tem preconceito com quem quer estudar. Começa por aí! Por quem acredita ainda na educação! Isso é uma forma de preconceito, né? Tem preconceito com classe social, tanto do aluno, como entre as colegas. (...)

Pesquisadora: Entre os colegas é implícito ou explícito?

Professora: Implícito.

Pesquisadora: Relacionado a etnia, a raça,...

Professora: Tem! Aqui tem um bem pretinho e eles se xingam. Também aquele que é um pouquinho melhor financeiramente, tende a massacrar o outro, que tem menos. Dentro da classe, dentro dos pobres, entendeu? Classe baixa.

Pesquisadora: Tens presenciado situações que evidenciam esse preconceito?

Professora: Sim! Chamaram ele de macaco! Bem terrível!

Pesquisadora: Tem percebido que isso interfere na aprendizagem?

Professora: Sim.

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: Na minha escola (outra escola) a gente trabalha bastante isso, a gente conversa, a gente chama sabe, a gente tenta! Mas tem, tem sim. Até com os alunos especiais a gente percebe. Há preconceito dos professores que não aceitam em ter um aluno especial, por exemplo, no ano passado eu me indispus com uma colega, gravemente, por que tinha uma criança bem especial, deficiente mental e ela não aceitava a aluna de jeito nenhum. Nem uma hora dentro da sala de aula! *Eu não gosto dessa menina! Essa menina é mal educada!* Foi sério o negócio! Fomos até para o Ministério Público. Eu disse pra ela: *Tu não tem que gostar da tua aluna. Tu vai trabalhar com ela, sim, ou tu vai sair daqui. Ou tu trabalha ou tu sai!* E ela disse: *Não! Ninguém vai me obrigar a trabalhar com essa aluna!* Aí eu disse: *Ninguém vai te obrigar? Então tu vai ver que eu vou te obrigar!* Guria, a (promotora) caiu na cabeça dela! Ela quase foi exonerada do município. (...) O que ela fez com essa menina....eu acho que um dia ela vai pagar! Por que não se faz! Não se faz! A monitora filmou. Ela maltratava, ela fazia agressão verbal pra menina, ela isolava a turma da menina. Tinha 7 anos, mas era aquela deficiente mental bem complicada, sabe. Bem complicado! E de uma professora que se diz muito boa. Daí a gente retirou (a menina), ela ficava comigo uma hora e ia 15 minutos com a pro no final, por que eu disse, acho que a criança não precisa se expôr a isso, sabe! Por que foi muito....a criança não gostava dela, claro! A criança comigo se acomodava, chegava na sala, virava o "diabo"! Ela (a professora) gritava, dizia: *Tu não sabe nada! Tu vem aqui só pra incomodar!* Quando a gente se deu conta, já era maio, A menina chorava e saia correndo porta a fora gritando, sabe, e a monitora não queria falar. Daí, a gente conversou com ela (com a professora), numa boa e ela disse que ela não se sentia capaz de atender a menina, que ela não gostava da menina e que ela não era obrigada a atender. (...) Ela dizia que as crianças tinham

medo da menina por que ela batia nos colegas. Eu dizia: *Mas isso quem tem que trabalhar é o professor! É o professor que vai ter que dar um jeito! Infelizmente eles tão aí e a gente vai ter que trabalhar! Não tem!*

Pesquisadora: E entre as crianças, você sente esse preconceito?

Professora: Sim! Daí, a menina agredia mesmo, sabe. Era bem difícil. Nas outras turmas não. (não havia agressão). Então, eu comecei a trabalhar com ela nas outras turmas. Daí foi! Tem professores que aceitam, que buscam que tem aquele amor, que, até nem sabe muito trabalhar, mas que tem aquele olhar diferenciado. E tem professor que não quer, que não aceita, que bate o pé, que não quer mesmo. (pensam) Que eles tem que voltar para APAE, que eles tem que ficar em casa, que o lugar deles não é na escola. Ainda tem gente que pensa (assim). E aí entra os direitos humanos, né? Por que eles tem o direito de conviver com pessoas "ditas normais" entre aspas, né? Eles tem o direito de sair de casa. Eles tem o direito de aprender a ser socializado. Eles não vão aprender o conhecimento, é o que eu sempre digo, o mais importante é a socialização. Eles não precisam vir a tarde toda, vem uma hora, duas. E os outros também vão aprender a aceitar. A aceitação do outro ser diferente, por que tu sabes, né? Que ser especial é uma condição, você pode sofre um acidente.

Pesquisadora: Você acha que a escola tem que abordar esses temas?

Professora: Sim! Tem!

Pesquisadora: Você acha que tem algum aspecto ou situação que impeça a escola de fazer isso?

Professora: Não! Não tem!

Pesquisadora: Isso não atrapalha o desenvolvimento do conteúdo do professor?

Professora: Não.

Pesquisadora: Você acha que a televisão influencia no comportamento deles.

Professora: Não sei! Acho que pouco.

Pesquisadora: E a internet? Celular?

Professora: Áh sim! Internet, sim! Celular, sim! Sabe que eu acho que a televisão está perdendo para a internet e para o faceboock, isso sim! Nos pequenos muito. (...) Muito mais celular do que televisão, televisão já está ficando fora de moda, viu? O wats zap! Isso aí que bomba.

PROFESSORA 10

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: O meu curso é pedagogia séries iniciais.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Eu não me recordo, assim, de ter tido uma disciplina específica de ... direitos humanos, isso? E sociais? Eu me perdi. É como?

Pesquisadora: Educação em direitos humanos!

Professora: É, educação em direitos humanos. Não lembro que tenha tido, mas sempre que meio implícito, né? Na sociologia, na história da educação, nos temas mais voltados a infância. E acredito também que no decorrer da faculdade. A gente tinha muitos cursos de formação, concomitante. E tinha muito no cinema Pampa, os Colóquio de Educação Popular e eles eram mais dirigidos, abordavam bastante a questão dos

direitos. Era o que mais se assemelhava, se direcionava a esta questão. Por que a jornada é mais a literatura. O pacto que a gente vem fazendo, o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa é mais como trabalhar com as crianças e como promover uma alfabetização, não num ano só, agora tem mais três anos para concretizar, se bem que, não sei se está dando muito certo. Por que assim, por mais que tenham os três anos, eles estão chegando ao terceiro ano com bastante dificuldades. (...) Só que assim, hoje em dia tudo é culpa do professor! Se no passado era culpa das famílias e do próprio aluno, hoje é tudo culpa do professor. Não sei Se é o país ou o que, o país que eu digo o Brasil, sempre tem que achar um bode expiatório, então é fácil, assim, de repente passar toda a culpa pra os professores. O governo se redime, as famílias mais ainda e eu vejo, (...) tenho meus alunos do segundo ano com muitas dificuldades de aprendizagem. Nas escolas, eu não sei nas municipais e nas particulares, eu não tenho como determinar, mas eu vejo que nos faltaria, o que é muito escasso, muito precário na escola estadual, são aulas de reforço para melhorar, para ampliar, para reforçar o que a gente trabalha. Acho muito importante! Fala-se muito na pedagogia: *Áh, as crianças tem aprendizagens diferentes. Umas mais lentas!* Tá, tem que respeitar isso! Tudo bem! Mas o que o professor faz com quem é mais lento? Já que ele tem uma diversidade de inteligências. Ou como funciona o aprendizado de cada um. Eu vejo assim, eu já vi uma palestra sobre o reforço, eles usam hoje outro nome, não é mais o tal do reforço, essa é uma palavra antiga ainda, é um assessoramento para reforçar o aprendizado. Eu já vi muita gente que defende, muita gente assim, da universidade, de cursos assim, que defendem e acham que ele ajuda muito e eu acredito também, por que daí, você tem 4 ou 5 (alunos) que estão com aquela dificuldade e tem como aquela professora se dirigir, ir mais naqueles, diretamente, e fazer uma atividade mais apropriada, junto. (...) Poderia ser um horário inverso. (...) Vejo que seria muito interessante! (...) Daqui a pouco vem a prô do segundo ano aqui (estávamos na sala de informática), tem informática, vejo que isso aqui já ajuda! Isso aqui é de 50% a 70% (de auxílio na aquisição da escrita). Eu tenho dois alunos que, assim, tem a motricidade fina ... (pouco desenvolvida), eu até estava observando eles ontem, eu trouxe eles aqui e deu para ver bem que são eles, são dois que mais tem dificuldade na escrita. Então, falta essa habilidade, nós fomos fazer uma atividade no computador e a dificuldade que eles tiveram de mexer no mouse! (...) Então, eu sou uma que defendo que, infelizmente, a escola pública ela... O governo fala, em qualidade, em educação, mas pouco na verdade há um interesse assim...(...) Mínimas melhorias! O ano passado teve umas reforminhas. (...) Tanto na questão de recursos humanos, materiais: nem se fala! Por que eu vejo assim, eu sei que as (escolas) municipais e, particulares não vou nem mencionar que é obvio, eles tem o professor da educação física! A gente também dá, mas enfim, acaba sendo muito trabalho pra o professor (...) O professor é múltiplo, seriado. Por isso assim, de repente você cobrar do professor, mas você estimula ele nessa área? Você estimula naquela? Eu sou a clínica! O professor acaba sendo o clínico geral e tem que dar aquela atenção, e tem que desenvolver tudo, então você também falha!. Eu tento fazer o que a gente pode, por isso que eu te disse, eu sei que tem municípios que tem professor de música, professor de dança, eu sei por que eu trabalhei para fora, no interior e lá tem.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Uns com os outros? Sim! Eles tem. (...) Eles tem, mas não é algo muito incidente, que seja uma coisa rotineira. As vezes ocorre, mas eu vejo assim, que é mais, nessa faixa etária que é mais fácil de você explicar e eles compreender. Se bem que a minha turma desse ano é muito legal nesse sentido. São crianças que tem uma riqueza de educação! As famílias estão de parabéns, por que não vejo assim, crianças que sejam mal criadas, de dizer nome, de te enfrentar. Que maravilha! Eu fico feliz!

Pesquisadora: Você considera importante a intervenção da escola através do seu trabalho, no sentido de promover igualdade, respeito pela diferença, tolerância, etc?

Professora: O que acontece muito aqui na escola, na minha sala não, o que acontece muito é durante o recreio. Não sei o que essas crianças... não sei se não são estimuladas a brincar em casa... Na escola também há uma pobreza, posso dizer assim, de fazerem brincadeiras. Por que também, veja, eu acho que o professor teria que brincar mais com as crianças, mas ora! Venhamos e convenhamos! A gente é uma pessoa adulta, nem sempre tu está a fim de brincar! Nós somos pessoas adultas! Eu não tenho aquela vontade, as vezes, de sair brincar de roda! Com criança não tenho essa disposição. E eu vejo assim, eles saem para o recreio correndo! Uma necessidade de correr, gritar, correr, gritar, eles se trombam! (....) Eu acho assim, a cidade vai aumentando, cada vez mais os pais tendo que deixar as crianças em escolas ou sob a guarda de uma empregada e cada vez mais as cidades mais perigosas, cada vez mais se retraindo. Eu já vi muitas pessoas defendendo que a crianças precisa do ar livre. Que essa coisa de ficar dentro de cassa com videogame, computador, televisão, ela é nocisa. (...)

Pesquisadora: E esses temas de respeito, inclusão, ... Você acha importante trabalhar na escola?

Professora: Eu acho! E deveria, eu acho, que deveria ser trabalhado desde... por que a gente vê assim: onde que vai estourar?

Pesquisadora: Então você acha que cabe no currículo? As crianças entendem?

Professora: Sim. Mas não assim, trabalhar com as palavras que nós estudamos numa universidade. Acho assim, que criar um material com a linguagem própria, historinhas. Eu lembro que eu vi uma vez uma coleção, dessas mais religiosas: fé, bondade, brandura, amizade, os valores, né! Mas acho que cabe assim, as historinhas, por que tem as historinhas infantis, com o tema implícito ali nas historinhas, que a crianças absorve isso, claro que na linguagem deles. Acho que é muito importante!

Pesquisadora: Você acha que pode haver algo que impeça a escola de trabalhar esses temas?

Professora: Tu diz assim... o professor? Ou ter um terceiro que vá trabalhar com isso?

Pesquisadora: O que poderia impedir que esses temas fossem abordados na escola?

Professora: É, não está no currículo, mas é que, assim, que nem essas historinhas. A gente também trabalha, a gente, ás vezes, traz um livro de história, a história é muito comum assim, eu e as minhas colegas, também, as fábulas... as fábulas também trazem presente.

Pesquisadora: Então, a abordagem desses temas poderia ser realizada com uma abordagem metodológica que propiciasse a discussão do tema?

Professora: Eu até acho assim, se houvesse um programa ou um projeto, por que não? De repente um projeto! Desenvolver materiais específicos para, no caso o currículo, o fundamental, o médio, cada um na sua

linguagem, e pode até formar os professores e ele trabalhar. Não precisa dizer: Hoje é tal disciplina! Ela é globalizada, com historinhas e atividades para complementar, por que é desde criança que você tem que colocar o respeito, a tolerância, o respeito ao próximo, o amor entre indivíduos, a igualdade social e racial, homosSexual, não, no, caso, sexual, né? Acho que é desde pequenininho, pra que depois a gente não caia lá, no que eu vejo muito na televisão e é muito triste! Depois não estoure lá nos adolescentes, como eu tenho visto na televisão, agressão a professores, destruição das escolas, né? (...) que povo vai ser esse que os jovens estão sem referência? E é quebra-quebra, falta de respeito, então começa ali, na infância.

PROFESSORA 11

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu fiz licenciatura em matemática, depois eu fiz uma pós-graduação em física, especialização em física e atualmente eu estou fazendo uma disciplina especial na universidade (no mestrado de matemática e ciências) sobre métodos digitais de aprendizagem. Atualmente, estou dando aula de matemática, física e ciências. No ensino fundamental eu dou matemática e ciências, no ensino médio eu dou matemática e física. Eu comecei minha graduação na UPF e terminei em Goias, por que eu ganhei uma bolsa de estudos. (...) Lá é bem diferente, os problemas são diferentes, a cultura do povo já é diferente, então são outros tipos de problemas. Eu até tive uma oportunidade também de fazer uma disciplina na Unicamp, (...) fui pra fazer matemática, (...) mas daí eu vi que não era muito o que eu queria. Na Unicampi era (o curso de matemática) mais voltado, assim, pra a parte teórica e eu queria uma coisa mais prática, que a gente vai trabalhar em sala de aula, por que tu tens que se desdobrar pra que fique (a aula) uma coisa mais prática, pra que eles entendam mais fácil, enfim. (...) Estou escrevendo um artigo, voltado pra a física por que minha especialização é em física, sobre o celular. (...) Agora mesmo eu tive uma briga com um aluno por causa do celular. Eles querem usar celular. Não tiram aqueles fones do ouvido! Então a minha pesquisa é sobre isso, o dano que o fone de ouvido causa no ouvido. Já tem várias pesquisas sobre isso, mas e eu vou usar o Arduino, que também é uma ferramenta, um robô que tu usa para fazer a medição e até eu vou trazer, mais pra frente, um estudo, já falei com a professora de biologia se ela puder me ajudar na parte do ouvido humano, explicar como é que funciona o ouvido, toda essa parte pra mim poder entrar com a outra parte do som, dos danos causados a audição. Por que eles, a maioria dos jovens, eles não tiram o fone do ouvido, eles ouvem muito alto! Ás vezes eu escuto o volume deles e eu digo: Gente! Vocês vão ficar surdos! São tão jovens e vão ficar surdos! E eles não acreditam.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não. Em nenhum lugar.

Pesquisadora: Nem nas formações continuada na escola?

Professora: Olha, na formação continuada eu tenho um grande problema, por que como eu leciono em três escolas, fica difícil eu participar de uma. E eu sempre fico para trás, mas, das reuniões que eu participei, nenhuma vez foi tocado nesse assunto.

Pesquisadora: Quais os problemas que você percebe como dificuldade na escola?

Professora: Olha, nas três escolas que eu leciono, e eu leciono do 6º ano até o 3º ano do ensino médio, eu vejo que o problema começa desde o 6º ano, onde as crianças já vem com o celular de casa. Claro que eles respeitam. Tu fala com as crianças para elas não usar e eles não usam, por que eles são crianças ainda. E quando eles vão ficando maiores, que nem eu ouvi do meu aluno ali, do 1º ano, ele disse: *Ninguém tira o meu celular de mim!* Então, eles tem o celular como se fosse parte da vida deles. Se tu tira (o celular), tu tira a vida deles. E eles são capazes de ficar até doentes, por que o celular pra eles não é um telefone, um equipamento que serve para você ligar , para tu entrar na internet. Não! Faz parte da vida dele! Ele (o celular) é o segundo eu. Então, eu fiz uma experiência o ano passado com a 8ª série que eu tinha, eles não largavam o celular e eu sempre avisando que eu ia tirar o celular. Um belo dia eu tirei o celular de todos eles e entreguei pra diretora! Eles ficaram doentes! Eles ficaram completamente perdidos! (...) Usam mais pra bate-papo, ver face, vídeos you-tube, wats-zap, joguinhos e escutar música.(...)

Pesquisadora: Percebe manifestações de preconceito na sala de aula?

Professora: Muito! Eu percebo muito por que aparece. Eles já vem de casa com aquela idéia: Eu sou mais bonito! Eu sou mais inteligente! Sou mais rico! Eu sou branco! Inclusive, na outra escola que eu leciono, eu tenho alunos que são índios, já tive no ano passado e tenho nesse ano, tenho alunos de inclusão, então, tu tem que lutar contra aquele preconceito dentro da sala de aula. Eles até te respeitam, quando tu está ali, na tua frente, mas quando tu sai pra fora, no corredor, começam os xingamentos.

Pesquisadora: Que tipos de xingamentos você ouve?

Professora: Índio, por que é índio! Tem uns que não conversam com os índios, não chegam perto dos índios. Eu acho que eles acham que índio..., sei lá, enfim, já vem e casa: Por que índio é isso, índio é aquilo, índio é sujo, é não sei o que, mas muito pelo contrário, os índios são muito inteligentes! Os alunos que eu tive são muito inteligentes, são quietinhos, são retraídos, os outros colegas não conversavam com eles e existia uma certa distância. Tem preconceito com aquele aluno que é homossexual, os outros ficam meio assim, tanto menina quanto menino. (...) Eles chamam, xingam de palavrão mesmo, já ouvi muito: *Gay! Machorra! Sapatão!* Na frente da gente e no recreio. Existem também aquelas pessoas que são cegas ou que são surdas e eles chamam de retardado, enfim, ou até mesmo que não tenha nenhum tipo de doença, eles se xingam de retardado, se chamam de burro, se chamam de tudo. Então, isso aí, eles vem muito agressivos de casa, muita agressividade. Eu nunca lecionei em escola particular, não sei como que é, mas meus alunos assim, quando eu pego o primeiro período da manhã, eles estão muito agressivos. (...) Vem de casa! Até teve um dia, o ano passado, uma aluna minha do 8º ano, ela estava super estressada, falei com ela e ela me xingou. Daí eu falei para ela*: Nossa! O que é isso?* Daí ela falou*: Áh prô, minha mãe me xinga assim em casa! Natural!* Daí eu disse: *Xingamento não é natural! Não interessa que tua mãe fala isso*. Áh, inclusive ela disse que a mãe dela chamava ela de vagabunda.

Pesquisadora: Você acha importante a escola abordar esses temas ?

Professora: Acho muito importante por que em casa, as vezes, eles não tem uma estrutura familiar. Eles não têm uma referência! Então, muitas vezes, a referência deles é na escola. É o professor mesmo! Uma coisa que eu noto muito, em todas as escolas que eu já lecionei, é que quando tu chega, que o professor chega assim legal, brincando, parece que eles não te respeitam, acham que já podem bagunçar, então tu tem que ser

grosseiro, tem que ser estúpido, tem que gritar, tem que xingar. Não xingamento com palavras pejorativas, mas "puxar as orelhas" deles pra eles se aquetarem. Então, parece que eles exigem de ti que tu seja agressiva com eles. Acho que em casa é assim! Então, agressividade gera agressividade é o que eu sempre falo para eles, digo: *Gente, não se xinguem! Vamos nos respeitar! Vamos ser legal!* Que nem agora mesmo, eu tive uma discussão na sala ali, teve uma menina que quis me enfrentar, de dizer que eu estava errada de tirar o aluno para fora (da aula) por que ele não largava o celular. Eu disse: *Olha, aqui é lugar para estudar! E se tu está aqui e não quer estudar, eu não vou te dar falta, mas tu fica lá fora! Mas se tu está aqui, tu tem que estudar!* Então não dá para entender, sabe! Então, tive que ser agressiva. Eu tive que até levantar o tom da voz. Pra me fazer ouvir e para eles ficarem quietos e gerar através disso o respeito pela minha pessoa. Então eu não sei onde isso vai parar.

Pesquisadora: Você acha que essas manifestações de agressão influenciam na aprendizagem?

Professora: Acho que sim. Acho que interfere por que, como é que tu vai estudar numa turma com teus colegas te xingando? Tu está te sentindo mal ali, mas tu é obrigado ao mesmo tempo a ficar ali. Tu é obrigado pelo teu pai e pela tua mãe ou pessoa que te cria, ou tu é obrigado pela escola! Tu é obrigado pela sociedade que te obriga a ficar ali! Eu já ouvi muitos falar assim: *Professora, eu não venho pro colégio por que eu quero, mas por que eu sou obrigado!* E daí a gente, que é professor, a gente é obrigado a conviver com isso. Então é complicado! Eu sempre tento, quando sei que o aluno está obrigado no colégio, eu sempre tento ser mais legal com ele, dar mais atenção para ele e acho que eles sentem falta de carinho, sabe, são assim, carentes.

Pesquisadora: Existe algum motivo que impeça a escola de trabalhar esses temas, de abordar os direitos humanos?

Professora: A meu ver, a minha opinião, eu acho que é o tempo. Por que a gente, a gente professor, está engessado num programa, né? E daí naquele programa, naquele currículo tu tem que cumprir aquelas matérias, fechar aquilo ali e tu não tem nem tempo de se reunir com os professor. É o tempo, a gente sempre está correndo! Acho que o maior problema é o tempo! Se a gente conseguir se reunir, sentar, conversar e combinar: *Óh, vou deixar dez minutos da minha aula pra falar sobre isso!* Aí eu acho que dá certo! Mas a gente está engessado!

Pesquisadora: Onde você formou essa percepção que você possui de que este tema é importante?

Professora: Olha! Eu sinceramente, pra ti, assim, eu fui, no tempo que eu estudava, que eu estava no ensino fundamental, eu não tive isso dos meus professores, até eu tive problemas também, por que minha mãe e meu pai se separaram. Foi uma época bem difícil pra mim! Sofri bulling! *Áh, é filha de pais separados!* Enfim, então acho que foi isso, eu comecei a ver: *Puxa! Eu não tive, né? Então, vamos fazer diferente! Vamos tentar entender!* Por que eu tentei ser um pouco distante dos alunos, ele lá e eu aqui. Eu não tenho nada a ver com os problemas dele, enfim, se vire, dane-se, eu quero saber o que ele faz dentro da sala de aula, lá fora não me interessa. Só que claro, tento entender cada um, eu converso com eles e sempre falo: *Não é motivo pra virar traficante, ladrão, bandido, pra matar o outro, por que dificuldades todo mundo tem*! Então sempre coloco os meus problemas: *Óh gente, minha vida também não é fácil!*

PROFESSORA 12

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Sou formada em letras, em 2001. Na época era outro currículo, era licenciatura plena e deixou algumas lacunas, hoje já é mais completo. Depois eu comecei a trabalhar no município, primeiro não era concursada, era com contrato. Trabalhei dois anos no município e depois passei no concurso e fui trabalhar fora daqui, trabalhei em Ibirapuitã, uma cidade próxima a Soledade. Uma cidade ótima! Trabalhei dois anos lá, eu ia na segunda e voltava na quinta. Era bom! Outra realidade! Tinha a participação dos pais, tinha a comunidade toda participando. Tinha só essa escola lá, daí eu comecei a trabalhar com fundamental e médio, mas eu sempre me identifiquei mais com o médio. Sempre gostei mais de trabalhar com adolescentes! Lá (em Ibirapuitã) eu trabalhava com crianças e adolescentes, mas sempre me identifiquei mais com adolescentes. (...) Eu gosto mais de trabalhar com adolescentes por que eu acho que eles exigem mais da gente, como do professor, como pessoa, mas tu tem uma outra forma de conversar com ele. Trabalhei lá 4 anos e consegui mudar para cá e comecei a trabalhar aqui nessa escola. Desde então, comecei a trabalhar aqui com alunos do fundamental e médio. (...) foi quando eu e mais três colegas resolvemos lançar uma chapa para fazer parte da direção da escola, por que estavamos insatisfeitos (...) Eu me identifico muito com a escola por que eu gosto daqui. Os professores pegaram junto com a gente dentro da escola, mas a gente sempre procurou fazer um bom trabalho! Na questão legal, na questão pedagógica, claro que tem falhas! Com relação a questão dos direitos humanos, eu particularmente, sou bem preocupada com isso. Por que assim, a gente ouve falar, mas tem muita crítica, né? Por que, quando se fala em direitos humanos, já se diz: *Tá mas, o ladrão, sei lá, tem direitos e nós não temos!* Na verdade os direitos humanos são para todo cidadão. Eu acho que está muito rotulado, não está esclarecido, tanto na área da educação como nas outras áreas. Eu, assim, acho que nunca trabalhei essa questão, a não ser em textos com alunos.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vezes foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não. Na minha época não. Eu também estou fazendo uma especialização que é financiada pelo Estado, pelo FDRH. Comecei o curso no ano passado e (...) é falado alguma coisa, mas não tem assim, uma sequência, uma disciplina nessa área que aborde essa questão. É mais assim, questão de legislação e não dos direitos humanos. (...) Não foi abordado.

Pesquisadora: Que conflitos e manifestações preconceituosas você percebe na escola?

Professora: Hoje eu já percebo que deu uma diminuída. A gente diminuiu bastante os casos, mas se percebe agressões verbais, muito preconceito de gênero e raça. A questão social, aquele que tem, aquele que não tem. A gente observa isso! Mas assim, agressão física é coisa que a gente não percebe mais! Mais é verbal! (...) Tem os grupos. As tribos. As tribos das frescas, das santinhas, dos meninos, tem os malandros, os que apanham, tem bulling, mas assim, é uma coisa meio escondida. Então para eu chegar até o ponto onde surgiu e o que realmente está acontecendo, eu tenho que fazer um trajeto, todo um trabalho, por que eles não dizem! Eles não se acusam uns aos outros por questão de medo, principalmente, quem é agredido. Quem sofre a agressão. (...) Eu observo muito na hora do recreio ou os professores percebem e me dizem, então eu conto muito com a ajuda dos professores.

Pesquisadora: A escola aborda isso, a escola trabalha com essas questões?

Professora: Trabalha.

Pesquisadora: Tu achas que é importante essa abordagem?

Professora: Muito importante! Nós temos muito problema com a ausência da família. Quando surge o problema a gente comunica, tudo bem, os pais até participam, mas eles não participam de reuniões, das atividades da escola. Eles vem pra coisas que realmente são importantes: se o filho se foi chamado a atenção e entrega de boletins. Mas vir assim: Óh! Eu quero saber como está meu filho? É muito difícil! Mais é com os pequenos. Eles chegam numa faixa etária, tipo 13, 14 anos, eles já não tem mais aquela... Eles não são mais assistidos pelas famílias, pelo que a gente observa. Eles são mais sozinhos, (...). E daí o mundo deles gira em torno da escola. Daí a importância da escola. É aonde eles tem as amizades, aonde eles namoram, aonde eles fazem as trocas. Então assim, é bem importante pra eles.

Pesquisadora: Existe algum motivo que impeça a escola de trabalhar esses temas, de abordar os direitos humanos?

Professora: Tem certos assuntos, questões religiosas que, para nós abordarmos, tem que ter um certo cuidado pra não haver melindres. Tu sabe, né? Nós temos muitas famílias que são de certas religiões e eles seguem alguns preceitos. Tem que tomar cuidado, até com relação a essa questão de preconceito de gênero. É algo que ainda está muito arraigado. (...) Quem for abordar, quem for trabalhar, tem que saber como tratar, até com o professor. (...) Outro dia eu tive uma discussão, um diálogo, sobre a redução da maior idade e, eu particularmente, sou contra, mas nós temos colegas que não! Eles são radicais nesse sentido, sabe. Então, assim, eu como não tenho um conhecimento para entrar e abordar (o assunto), então eu coloquei minha opinião do que eu acredito. Mas eu acho assim, quem for abordar esse assunto, que eu acho um assunto melindroso, tem que ter certo conhecimento e saber como falar, por que, até o próprio professor, que tem um certo grau de instrução, que você acredita que seja mais esclarecido, ele tem lá seus dogmas, suas crenças, e ele acredita que tem que ser assim e não muda. (...) Então, tu imagina uma família ou um aluno que vem de uma família, que vai chegar em casa, vai fazer um comentário, depois o pai vai vir aqui. Não! Não quero! (...) E tudo, assim, a gente tem que informar. Informar eles sempre. Eles tem que saber do que está sendo tratado não simplesmente chegar e: *Óh, vai ser esse assunto!* Tu tem que trabalhar esse assunto antes. Tu tem que, primeiro, chegar no professor. Trabalhar com o professor. Daí o professor vai partir para o aluno e o aluno para os pais. Então tem toda uma parceria. Começando sempre pelo professor, funcionário,... (...)

Pesquisadora: Qual a tua maior angustia em relação a docência?

Professora: (...) Eu fico angustiada em relação aos alunos. Parece que eles são obrigados! Eles não vem (para a escola) por vontade própria. (...) Fico angustiada também com certos professores que são muito radicais. Não tem aquela flexibilidade, aquela coisa, eu vou ajudar que eu também vou se ajudado, tem alguns que não tem. São mais egoístas. (...) Em sala de aula é o desinteresse! Eles não tem muitos sonhos, muita perspectiva de futuro. Eles não percebem que podem ser algo melhor do que eles são, simplesmente eles vem (pra a escola) pra terminar os estudos e pronto. (...)

Pesquisadora: Onde você formou essa percepção de que é importante abordar na escola o tema direitos humanos?

Professora: Acho que vem da experiência que a gente tem com eles (os alunos) no dia a dia. Eu vejo o sofrimento deles, eu vejo que ele vem ali, ele conversa comigo, ele é um ser, sabe, que ele está precisando. Ele precisa de ajuda! Ele precisa de uma palavra! Muitas vezes ele vem armado por que todo mundo cobra, todo mundo xinga e todo mundo exige, mas ele chega ali, a gente fala de uma forma diferente e ele muda. Se desmancha! Eu acho que foi dessa experiência e também da minha personalidade. (...) Sou mais emotiva e como sempre tive parcerias com pessoas muito humanas, isso me influenciou.

PROFESSORA 13

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu fiz magistério no ensino médio, depois fiz biologia na UPF, depois fiz pós-graduação em educação ambiental. Na pós-graduação em educação ambiental já se falava muito de educação em direitos humanos, por que ela é a base. Era basicamente isso. Até o meu trabalho eu direcionei bem pra essa questão. Depois eu fiz um curso de direito. Então, eu já venho também trabalhando com essa questão. Eu sou bacharel em direito. Daí, como eu gosto desse tema, trabalho muito com o professor Nei que vem desenvolvendo esse trabalho na escola, com o pacto. Eu até estou procurando um curso na área do direito que fale dos direitos humanos. Que é o meu foco! Gosto muito dessa questão! Mas eu não tenho visualizado. Não tenho encontrado tão fácil, tenho essa dificuldade na questão do direito. Mas é um tema assim, que eu acho que ele é essencial na escola, em qualquer lugar e é um tema que mexe muito comigo. (...) E a questão do pacto veio para escola bem forte. No início teve uma resistência, agora, no final, a gente estava meio desanimado por que parece que não vai continuar.(...) Começou um estudo, um encontro, falando bastante da questão humana integral, dos direitos humanos, a questão das garantias dos estudantes, etc. Então foi uma coisa bem bacana na escola. Na formação do ano passado, na época eu era coordenadora pedagógica, a gente também trouxe bem essas questões para ser trabalhado na escola e acho que esse ano continua. Foi uma coisa que o pessoal gostou muito. (...) Direitos humanos para mim é tudo de bom! Acho que tem que ser trabalhado!

Pesquisadora: Então você está afirmando que deve ser trabalhado na escola?

Professora: Com certeza! Incluir e trabalhar! Até a gente estava ali numa apresentação de trabalho com o primeiro ano e eles vinham colocando a questão da maioridade penal, falamos em constituição, em direitos humanos e daí veio toda uma questão. O meu assunto é biologia, mas veio, veio e a gente chegou nessa conversa. Eu acho importante discutir com eles todas essas questões! E claro que, direitos humanos, a gente enquanto professor se sente perdido ali no meio, por que a gente tem todo um currículo diferente para trabalhar e ele não aborda essas questões. Ele é bem bitolado! É isso aqui! São os conceitos básicos! Mas assim, o que a gente sempre conversa nas reuniões do pacto e nas formações é que o professor tem essa autonomia também para flexibilizar, pra ver o que realmente cabe naquele momento e começar a incluir essas questões na aula, nas áreas do conhecimento. Então eu já estou procurando fazer essa ligação, esse link com a minha disciplina, com a minha área. Estou fazendo, hoje já sai, assim, bem feliz da sala de aula.

Pesquisadora: Você percebe que possa haver algo que impeça a escola de abordar esse tema?

Professora: Quando se fala em direitos humanos, a maioria das pessoas que eu conheço, fala que isso é pra proteger quem não presta, bandido. *Imagina isso aí! Só vem pra proteger quem não presta! O que não é bom!*

Então, na verdade, as pessoas não tem um real conhecimento do que é, do que trata realmente, então acho que pela falta de conhecimento as pessoas vem e julgam. *Não! Isso aí não é pra mim! Isso aí só defende quem não presta, quem não é bom, quem está a margem da sociedade, quem é marginalizado. Eu não quero saber!* Como se a gente estivesse imune a tudo isso. Como se eu nunca fosse marginalizado. Como se nunca acontecesse nada comigo. Como se eu não fosse penalizado por alguma coisa. Ninguém está livre de correr este risco! Então é como se aquilo acontecesse somente com as outras pessoas. Eu percebo isso! Aquilo acontece com aquelas pessoas, não comigo. Então, direitos humanos passou a ser discriminado por que quem defende, quem fala em direitos humanos já tem toda uma discriminação, então quando ouve: direitos humanos: *Não! Não quero saber de direitos humanos. Matou tem que pagar!* Ouvi muito, até em sala de aula, e a gente tem que respeitar a opinião deles, claro, e depois tentar ali, ir conversando e vendo, mas muitos tem isso bem forte. Eles (os alunos) estavam colocando: *Não! Matou tem que pagar! Não interessa a idade, tem que ir pro sistema prisional!* Outros: *Não! Eles são crianças.* Aí já vem toda aquela discussão. Então, acho que é importante abrir espaços para se discutir , pra se conversar a respeito, se conhecer do que se trata os direitos humanos realmente.

Pesquisadora: Acha que essa manifestação preconceituosa vem da onde?

Professora: Da nossa própria cultura. Do sistema, do todo. Nossa cultura, nosso sistema, é tudo o que a gente vive no dia a dia. A própria falta de conhecimento. Sensibilidade eu diria. (...) Acho que a mídia é extremamente responsável por muita coisa, por que as pessoas, as vezes, elas não tem acesso ao livro, até a própria internet ela é um bom meio, mas tem que filtrar, por que as pessoas não tem um acesso , uma instrução, assim, uma certa cultura e o único meio que ela tem de acesso, as vezes, é a televisão e um determinado canal. E aquilo ali acaba tomando conta e sendo a única fonte de informação que ela tem. Acredito que em função disso a mídia consiga fazer esse papel muito bem.

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA DO CENTRO URBANO

PROFESSORA 14

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Fiz magistério, na Escola Santa Clara, em Getúlio Vargas no ano de 1987 e desde esta época sou professora. Depois, fiz dois semestres de história na UPF e percebi que não tinha nada a ver comigo e então fiz Pedagogia Séries Iniciais, na UPF, e depois fiz uma pós-graduação em educação especial, pra trabalhar com crianças especiais, que hoje o termo é incluídos, mas naquela época eram chamadas de especiais. Fiz na APAE de Marau, num tempo de dois anos. A última pós que fiz foi de ensino religioso, aqui pelo ITEPA de Passo Fundo, quando saiu a nova lei de que pra trabalhar com ensino religioso deveria ter alguém especializado no ensino religioso. Com tudo isso, já fazem 25 anos que estou atuando no magistério. Já completei o tempo de trabalho. Faltam agora mais três anos pra me aposentar. Tenho quarenta horas de Estado e 20 horas de município. Trabalho manhã, tarde e noite. Tenho ensino religioso no município pela manhã, tenho todas as tardes na EENAV com os pequenos do 3º ano e a noite, no Cecy Leite Costa com a coordenação pedagógica. É corrido, mas é uma coisa que eu gosto de fazer. Quando me aposentar pelo Estado ficarei só com o município e aí fica mais calmo também.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Especificamente não! As vezes era trabalhado na Pedagogia algumas coisas, mas não de forma específica. Era trabalhado assim, por exemplo, nas didáticas, como trabalhar, direitos e deveres. Quando eu tinha didática de estudos sociais eu trabalhava a questão de direitos e deveres, mas como trabalhar com os pequenos dentro da sala de aula, as regras de convivência na escola, na família, em outro grupo social que ele está inserido, que normas eles têm, que direitos eles tem. Mais nesse aspecto! Nada específico de direitos e legislação. Isso eu nunca tive nas formações e nunca trabalhei.

Pesquisadora: Considerando sua trajetória de professora, como você pensa o papel da escola na formação dos sujeitos?

Professora: Eu acho que está havendo uma pequena confusão. A família está jogando muito pra a escola a questão da educação e eu acho que a educação é de casa. E a nossa parte como escola é a formação no sentido de conhecimento. E eu sinto, principalmente trabalhando com os pequenos, que há uma inversão disso. Quando os pais chegam na escola e te dizem: *Eu não sei mais o que fazer com meu filho! Faça o que você quiser Prô!* É uma inversão! Por que o que fazer com o teu filho é lá na tua casa, como pai e mãe, no núcleo familiar, por que aqui, nós podemos até trabalhar normas e regras, eu cobro dentro da escola isso, as normas e regras estão aqui no painel dentro da sala de aula, mas eu não posso interferir no que tu colocas como limites dentro da tua casa. Aí é vocês que tem que fazer a parte de vocês! Quando a gente chama pai e mãe pra conversar e eles sentam aqui, muitas vezes eles pedem socorro, que é por essa parte que eles acham que a escola teria que fazer e que eles estão deixando de fazer por vários motivos. Eles alegam também que não tem tempo em casa. Eles trabalham direto, ficam pouco tempo em casa. Mas eu acho que tem que tirar um tempo sim! Como família, pra fazer essa parte da educação e que a escola é um complemento, é mais o conhecimento. Não que ela deixe essa parte de formar o educando como um todo! A gente faz também essa parte, mas esse tem que ser o principal objetivo da família. E a família está deixando cada vez mais pra escola. Eles dão muito a questão material para o seu filho, eles trabalham manhã, tarde e noite por que precisam suprir algo material. Mas como fica a parte psicológica, espiritual. A família está deixando isso muito a desejar! Por exemplo, a inversão dos valores, eles destacam mais a questão do ter que do ser. Isso vem repercutir onde? Na escola.

Pesquisadora: O que você percebe hoje que as crianças trazem como valores ?

Professora: Para eles é muito a questão material! A questão da mídia influencia muito. O que é passado lá, a questão da moda, esta acentuando muito a maneira das crianças se vestirem. As meninas cada vez mais adultas, usando maquiagem no terceiro ano, o que eu acho que totalmente fora de oito anos e os pais concordando com isso. Depois dizem: *Áh, minha filha engravidou com 12 anos!* Mas por que? Usando já salto! Então, são coisas assim que os pais não percebem o que estão fazendo. Então, está tudo muito acelerado hoje! A parte de sexo nas crianças! Quando eu comecei a trabalhar não se falava sobre sexo como se fala hoje. Meu Deus do Céu você! Se você falasse alguma coisa! Hoje você tem que trabalhar. È uma coisa que está aí e que você tem que por as claras o que está acontecendo. Então, quando eu trabalho o corpo humano, no terceiro ano, eu já vou trabalhar com eles a questão de sexo também. Como acontece a gravidez, o que é uma

relação sexual. E eu tenho que trabalhar de forma aberta por que eles sabem, as vezes, mais do que a gente. Sabe? Isso também, acho que foge dos pais. Eles dizem: *Prô, eu não sei mais o que falar, o que dizer?* Mas é que eles estão deixando tudo muito solto. A mídia influencia muito! A gente pode ver pelas roupas, pelas marcas. Os brinquedos que eles trazem pra brincar não são mais os brinquedos que eram uma vez. A bola, a corda. Os meninos até jogam bola, mas as meninas é tudo da mídia. São as bonequinhas, com todo um guarda roupa de roupinhas que eu acho um absurdo, por que nós, quando éramos pequenos, brincávamos com bonecas de pano que minha mãe fazia. Agora já vem com todo um guarda roupa que elas vão tirando e trocando. Os estojos de maquiagem! Elas trazem e se maquiam e brincam de donas de salão. É bem diferente de quando eu comecei a trabalhar e quando eu brincava com as crianças de esconde-esconde. Isso eles nem sabem mais como brincar!

Pesquisadora: Que conflitos e manifestações preconceituosas você percebe na escola?

Professora: Eu vejo muito a influência da mídia! Os meninos quando não estão com a bola, estão nas brincadeiras de briga, de luta, naqueles jogos de computador que são de violência. Isso eu percebo muito nos meninos! Na hora do recreio isso é direto! São lutas, coisas assim. Na questão de gênero tem muito disso. E vem muito de casa. Porque eles dizem: *Por que meu pai disse que eu tenho que ser macho! Tenho que ser homem! Não é pra mim brincar com fulano por que ele é gay!* Daí eu trabalho, eu pergunto: *Mas o que é gay? O que é veado?* Então trabalho com as nomenclaturas, procuro no dicionário com eles. Tem muitos professores que fogem, mas eu sou de trabalhar. Então, se ele é homossexual, por exemplo, e sempre trabalhei muito na escola e sempre fui muito procurada por essa pessoas, inclusive no magistério, pelos meninos e pelas meninas. Sempre fui muito procurada. Eles chegavam para mim e perguntavam: *Prô, tenho que contar pra minha família, mas não sei como*! Quando eles descobriram que meu filho é homossexual, eles disseram: Áh prô! Agora a gente sabe por que você tem esse carinho especial pelos homossexuais! E eu digo: *Eu acho que eu já tinha antes. É uma coisa minha de defender essa pessoa. Acho que essa pessoa tem que ser feliz, não importa qual é a opção dela, qual a cor dela, a situação financeira, a condição social. Não importa! Ela tem que ser feliz!* Raça, isso não interessa. Se é índio....os índios estudavam aqui e eu adorava trabalhar com eles. Então eu acho assim, eu trabalhava e trabalhava com os pequenininhos, por que tem criança que diz assim: *O pai disse que eu não posso brincar com ele por que ele é gay e eu não posso.* Então eu faço toda uma fala pra eles pensar essa questão de ser feliz. E a gente percebe o aluno que vai, que é, a gente percebe a maneira como ele fala, como ele caminha, como ele se relaciona. Tu sabe se ele vai ser ou não. De repente, nem ele sabe, por que tem 8 aninhos. Que nem o meu filho, quando ele tinha treze anos ele veio falar comigo, eu paguei uma terapeuta para ele se aceitar e ser feliz. Então eu vejo por aí. Que não importa se ele é gay, se é lésbica, se é pobre, se é rico. O que importa é ser feliz. Daí também por que tem uns mais imaturos que não sabem o que está falando e outros que já sabem e que tem malícia.

Pesquisadora: E a mídia?

Professora: Então, eu gosto de analisar algumas novelas e perceber como são abordadas algumas questões, como do homossexual, do negro e puxo muito pra eles, por que é uma coisa que eles assistem. Como o Félix, por exemplo, como ele era tratado, por quem ele era tratado, por quem ele era tratado diferente, o que aconteceu no final. Então em cada novela, que eu consigo pegar algumas coisas, eu pego o lado bom. Então,

no caso do Félix, quem estava certo, quem estava errado, o que ele fazia de errado também, A questão de aceitação! E eles conseguem sim. Tem oito aninhos, mas conseguem fazer a relação e perceber. Então trabalho muito essas questões em sala de aula. Os colegas dizem: *Áh, você vai muito na ferida!* E eu vou mesmo e eles tem condições de entender. Então, os direitos, não de forma específica, mas a gente trabalha. Se tu for na minha sala tem lá o painel com as normas de convivência deles lá, que são da sala de aula. Que eles tem que cumprir! Eu só mostro assim*: Olha lá aquela regrinha! Lê pra mim? Você está cumprindo?* A gente tem que trabalhar. E eu acho que da mídia dá pra usar algumas coisas de forma positiva, aproveitar. Eles tão vendo, não dá pra fazer um conto de fadas.

Pesquisadora: Onde você formou essa percepção de que é importante abordar na escola o tema direitos humanos?

Professora: Eu acho que, principalmente, o que me ajuda muito a trabalhar essas questões é a minha religião. Por que eu sou espírita e isso me ajuda muito a tratar o outro de forma igual. Por que, por exemplo, na minha religião, o espírito não tem sexo. Se o espírito não tem sexo, por que o homossexual ser tratado diferente? Ser deixado de lado? Se nessa encarnação você pode ter sido mulher, na próxima encarnação você pode nascer homem! Então, é uma trajetória, cada encarnação você vem de uma forma e você vêm para evoluir, pra ser uma pessoa melhor. Então, isso me ajudou muito, essa questão minha religiosa. E foi também onde eu me encontrei e já faz anos que eu sou espírita. Eu já estava desenvolvendo como médium também, mas depois tive que prar, com 60 horas não tinha tempo de fazer meus estudos, mas isso me ajudou a ver o outro como espírito, como psicológico, como um todo e trabalhar essas questões. Eu sempre digo para eles: *Você tem que ser feliz, não importa com quem e de que forma!* Eu gosto muito de trabalhar isso e sinto assim, nas escolas por onde vou, os colegas me procuram muito para conversar, por que eu gosto sempre de ouvir e depois poder dar um resposta. Eu sempre fui muito aberta ás relações. Eu até digo para o meu pai, por que como eu estou no terceiro casamento, meu pai diz: *Menina, quando você vai ...* Eu digo: *Pai, eu quero ser feliz! Então, se não dá, você não vai ficar brigando com a outra pessoa. Daí você diz que não dá e cada um vai pro seu lado!* (...) Os preconceitos pra mim em nem um sentido fecha, daí elas (as colegas) dizem pra mim que eu sou pós-moderna. Ótimo! Adorei essa coisa minha de pós-moderna. Por isso, muitos lá no Ceci vem conversar comigo, o diretor me disse: *Você tem que trabalhar no SOE, não na coordenação, no pedagógico.* Eles me procuram muito por que eu gosto de ouvir e depois eu gosto de dar um retorno. Eu acho que eu deveria ter feito psicologia, para ouvir mais. Eu fiz um curso que me ajudou nesse sentido, que foi terapia reencarnacionista, fiz dois anos, só não atuei por que não tenho tempo (...) é terapia de vidas passadas.(...)

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Existe na escola. Até a questão religiosa. Quando eu fiz a pós (em ensino religioso) a gente trabalhou todas as religiões e eu vejo que quando eu trabalho, que agora quando eu trabalho enfoco todas as religiões, não é mais só o catolicismo porque a gente tem que trabalhar todas. Então, quando algum aluno fala*: Eu sou da afro! Sou da quimbanda! Da umbanda! Do kandomblé!* Isso gera piadas, gera exclusão. Lá no município a gente fez um trabalho muito grande no ano passado, eu consegui trazer três religiões e ver o que é que tinha na escola. Apareceu a evangélica, católica e umbanda. Então, numa mesma sala, eles

trabalharam o dia inteiro os três tipos de religião, os alunos com seus pais, de forma que cada um que chegava explicava qual eram seus símbolos principais, seu livro sagrado, seus principais ensinamentos, quem era o líder religioso. Mas foi difícil descobrir quem era da umbanda! Os evangélicos e os católicos foi para já, mas os outros, para se mostrar, foi difícil! Mas vieram. Outra coisa que me chamou a atenção foi que a mais visitada e onde tinha mais pessoas curiosas perguntando foi a umbanda. Foi muito legal! Eles estavam todos vestidos, caracterizados, cantaram alguns cantos e foi muito importante. Outra coisa importante é quando tu fala que tua vida tem alguma coisa a ver com a cultura. Por exemplo, eu sou espírita, mas meu filho é de Santa Umbanda. Então, quando você diz alguma coisa assim, eles se sentem valorizados. (...) Quando eu falei que meu filho era da umbanda eles ficaram encantados e falaram: *Áh prô, mas é bem diferente da tua!* E eu disse: *Não é tão diferente! Tem algumas coisas que até são bem parecidas com a minha.* Eu vou na sessão dele também, acho bonito ver ele trabalhar, gosto das festas que eles tem, de Iemanjá, de Cosme e Damião e fui dizendo como é que eles fazem. Meu filho também, ás vezes, vai lá pra trabalhar algumas coisas quando eu estou trabalhando a umbanda. Então, isso eu acho importante, por que eles dizem: *A prô tem um filho que é de uma diferente!* Quando falam em homossexualismo: *Áh, mas prô tem um filho que é homossexual! E ela fala isso com orgulho, não tem medo de dizer*. Tu vê, cheguei aqui e te disse, nem te conheço e já te contei. Não tem que esconder, não, tem que falar cada vez mais. (...) Então quando você diz que trabalha algumas coisas diferentes, pertence a algum grupo diferente e que pra eles é meio...sabe, isso também favorece, tu chegar e poder...tanto é que as meninas quando descobriram do meu filho, chegaram e disseram: *Por isso prô que tu entendia que a gente era lésbica*. Sabem que a gente vai acolher. Porque muitos chegavam ali, nos 17 anos, e não se aceitavam e eu dizia: *Não, você tem que se aceitar! Vai ser feliz! Não, mas a minha mãe vai pagar psicólogo para mim ficar normal.* E eu dizia: *O que é normal? Pergunta pra tua mãe, o que é normal?* O que é ser normal? O que é normalidade? Sabe.

Pesquisadora: Tu relatas que trabalhas muito essas questões na escola. Tu achas que o currículo pode incluir esses temas?

Professora: Pode, mas também as pessoas tem que estar preparadas.

Pesquisadora: O que impede que a escola trabalhe com isso?

Professora: Eu acho que muitas coisas! percebendo os próprios...áh, muita resistência, em questões religiosas, de gênero e até de raça. Aí, como é que eu vou trabalhar a questão racial se eu sou racista? Como vou abordar o homossexualismo se eu acho que, por exemplo, na religião evangélica, isso é coisa do diabo? Como eles dizem. Eu tenho uma colega, por exemplo, que acha isso. Ela foi prô do meu filho e ama ele de paixão, quando ela ficou sabendo, foi todo um trabalho para ela poder aceitar. E hoje (...) ela aceita ele, mas quando fala de outros é diferente. Ela resolveu com ele por que foi aluno dela, e com meu filho há uma questão afetiva, mas em relação a outros, não aceita. A gente percebe nas reuniões.

Pesquisadora: Em relação ao conceito de família, há preconceito em relação a família de pais separados.

Professora: É uma questão de cultura. Por isso que é difícil trabalhar na escola. Como é que eu vou trabalhar na escola uma família que é só a mãe com os filhos? Esse filho pode se tornar melhor ainda, um adulto melhor do que aquele com pai e mãe juntos. Por que o que é estrutura de familiar? Esses dias, questionei numa reunião: *O que é estrutura de família*? Áh, por que a família está desestruturada! Família desestruturada

pra mim é uma família com pai, mãe e filhos com briga dentro de casa, bebida dentro de casa. Isso é desestruturada! Agora um casal de gay que adotou um filho e que ama de paixão, um casal de lésbicas que tem filhos e educa com carinho, com respeito, que nem altera a voz dentro de casa, pra mim é estrutura! Agora com mãe e pai dentro de casa gritando e batendo, é desestruturada! Com bebida e droga dentro de casa, é desestruturada! (...) É difícil trabalhar, por que tem pessoas tão arraigadas ainda no conceito do que é família bem estruturada e pra alguns ainda é mãe, pai e filhos numa guerra dentro de casa.

Pesquisadora: Você tem formado um conceito de direitos humanos?

Professora: De modo geral, está muito complicado os direitos humanos, por que as pessoas, as vezes, só pensam nos seus direitos e esquecem dos seus deveres. E o meu direito e minha liberdade vai até onde começa o direito e a liberdade do outro. Então acho que tem muito isso e acho que dá problemas. E eu acho que há profissionais e profissionais em todos os lugares. Há professores que trabalham os direitos humanos e, as vezes, as coisas se tornam de uma forma que há uma ... quem trabalha com direitos humanos são desacreditados! Perdem a credibilidade por algumas coisas que eu ouço muito na sala dos professores: *Áh, direitos humanos está defendendo aquele que tá lá na cadeia*! *Ele fez tal coisa, que direito ele tem?* Mas ninguém analisou o contexto todo daquela pessoa que está lá, o por quê que chegou até lá. Por que até a gente, em sala de aula, as vezes tem uma atitude que não sabe porque teve aquela atitude naquele dia. Então, as vezes perde o crédito também por que a gente ouve muito isso: *Tão defendendo aquele vagabundo, aquele marginal, o bandido e nós? Como é que ficamos? A gente trabalhando horrores sem aumento, sei que lá, e eles ganhando bolsa disso, bolsa daquilo, daí faz mais um filho por que tem mais uma bolsa, gerando mais marginais!* A gente ouve muito isso na sala dos professores. Então a questão dos direitos humanos, quem trabalha com isso, é complicado! Nesse contexto de hoje em dia, quem trabalha com direitos humanos é muito complicado!

PROFESSORA 15

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Fiz magistério aqui na ENAV, me formei em1985. Em 1986 comecei a trabalhar na APAE, onde trabalhei por oito anos como auxiliar de fisioterapia. Depois prestei vestibular e cursei o curso de artes. Trabalhei por três anos com a parte artística e musical na APAE. Trabalhei um ano na estimulação precoce. Prestei concurso público e fui chamada no Estado. Saí da APAE e assumi na EENAV, onde fazem 19 anos que trabalho. Tinha feito meu estágio numa segunda série e quando retornei aqui assumi uma segunda série. Nesse ano, tenho um terceiro ano, é uma série que eu gosto muito, me identifico muito com essa faixa etária. Sei que é uma série muito difícil em termos de conteúdos por que começa a se introduzir os conceitos, tabuada e tudo mais. Eles vem lendo e escrevendo, com algum conceito e agora, então, aprofunda mais e introduz novos conceitos. Trabalho com artes em outra instituição. Ampliei a minha carga horária e trabalho com artes pela manhã. (...) Sou muito metódica, não gosto muito de me arriscar, gosto de saber onde estou pisando. Aqui está firme e estou ficando. (...) Tem que mudar! Eu digo que não sou de mudança, mas tem que mudar! Não aquelas mudanças, né.... mas repensar, tu vê, essa turma não tem condições de fazer, aquilo que eu fiz. Então, essa é a minha trajetória na minha formação.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Que eu me lembre..., talvez deva ter participado, mas não que tenha me marcado. Eu lembro do preconceito, sabe, lembro uma vez de uma professora, numa escola, que ela era negra. Então, assim, ela defendia muito a parte do negro, mas no dia a dia? Palestra? Que eu me lembre, não tive! Vejo assim na TV, na mídia, mas especificamente não. Agora me lembrei de uma coisa, na escola, na semana da consciência negra veio um professor que ele e o pessoal da cultura negra, aqui de Passo Fundo, veio dar uma palestra para nós sobre essa parte aí dos direitos, parte das cotas e daí teve um debate de quem era a favor, de quem era contra e teve uma professora que era super contra. É isso que eu lembro. Até me chamou a atenção a professora que era contra, que aluno não tinha que ter cota na universidade para o negro, daí ele debateu e foi isso aí.

Pesquisadora: E da televisão, qual a referencia que tu tens dos direitos humanos?

Professora: Acho que ... o que eu vejo, é as pessoas com direito de matar as outras. É isso? Não tem respeito, muito desrespeito com o próximo, tentando tirar proveito da situação, não se colocando no lugar do outro. Muito assim, eu posso te magoar por tu ser preto, por tu ser homossexual, sei lá, então eu penso, tem dois lados né? E isso tem muito a influência da religião, um defende isso, outro defende aquilo. Agora a novela das oito, até eu vi na internet, um casal de homossexual está sendo muito criticado pelos evangélicos, estão dizendo que, até eu vi um comentário de uma pessoa dizendo que sempre existiu. (o homossexualismo) Então, acho que é isso que eu vejo na mídia. Teu direito é o que? Tu é um cidadão? Tá ali, junto, convivendo com outras pessoas, né? Então, e os nossos direitos, no dia a dia? Como é que fica os nossos direitos da escola? Até a criança, quando as vezes eu vejo: *O meu direito! Eu posso mas ele não pode! Eu quero mais ele não quer!* Então é o eu primeiro. Não sei se é isso que tu pergunta. Por que direitos humanos? O que é direitos humanos?

Pesquisadora: Então, a respeito dos direitos humanos? Tens um conceito formado? Há um conceito que seja manifestado pelas pessoas com as quais você convive?

Professora: Não! É difícil! Agora eu me pergunto: *Será que tem alguma coisa a ver com isso que eu falei ou não tem nada a ver com o que eu falei!* O que eu percebo dos direitos humanos! Mas o que é direito humano? É eu não matar! Eu não roubar! Botar fogo em alguém! Sei lá eu! (...) Quer dizer, as coisas muito forte, assim, com dor, não está mais chocando, não tem mais essa sensibilidade, né? Meu Deus! Botar fogo dói! Queima! Morre! Então eu mato, faço e aconteço! Mas e os direitos? Daí assim, quando acontece uma barbaridade, que morre um monte de pessoas, os direitos humanos vem, mas daí, o que eles fazem? O que essas pessoas que estão lá, dos direitos humanos fazem para combater? (silêncio) Não está certo, um lá, matou um monte de gente e está preso no presídio, daí os direitos humanos vem fazer o quê? O que eles vem fazer? (silêncio) Não pode matar? Não pode! Mas também não pode matar aqueles que estão no presídio. Não pode matar aquele que está na rua. Não pode botar fogo (nos moradores de rua). Então o que é feito? É isso que é direitos humanos?

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Na sala de aula a criança não tem essa (silêncio), mas também acontece, né? Situações como: Eu empurrar! Eu machucar! E o meu direito? Até onde eu vou? É difícil para a criança. A gente tentar colocar para eles assim: Óh pessoal, se eu empurrar ..., se eu machucar...

Pesquisadora: Os teus alunos possuem, em média, 8 anos de idade. Você percebe entre eles situações de violência e preconceito?

Professora: Sim! Agressão assim, claro não é aquela coisa! Claro, as vezes, brincando. Eu percebo no futebol, (...) eles manifestam, um empurrar, um bater, as vezes sem querer, mas eles fazem. (...) Principalmente a parte religiosa. É por falta de conhecimento, né. Então assim, a religião, a católica, a evangélica, a afro, são religiões que a gente tem que trabalhar com eles, mas a afro é bem discriminada, até por que, eu sou da religião afro então eu vejo que alguns já vem com esse preconceito, mas não tanto. Mais é o adolescente. A criança, até assim, ela não liga muito pra isso. Eles não tem essa, esse olhar diferente.(...)

Pesquisadora: Na escola como um todo tem mais respeito ou mais preconceito.

Professora: Tem mais preconceito! Eu acho! Pois se tu tem respeito, eu respeito você, mas não gosto que você se relacione com pessoas do mesmo sexo! Então tem mais preconceito! Nas crianças eu vejo algumas falas (preconceituosas). No ano passado, um (falou) assim: *Óh, vinha no corredor parecia um gayzinho!* Daí quando acontece isso, nós vamos lá: *Não é assim!* Eles falam assim por que eles viram, eles não tem maldade. Mas aí tem que discutir, aí entra o respeito. (...) Até a gente fica meio assim! Tu reflete quando acontece. Não que tu: *Áh, agora vamos falar sobre isso!* Eu acho que isso seria um erro, mas a gente tem que trabalhar. Quando acontece tu tem que falar, não pode deixar, (...) mas também terminou ali, né! (...)

Pesquisadora: Tu achas que a escola faz essa abordagem?

Professora: No sentido do que é direito humano? do que é meu direito? É o direito de eu ir até onde? Como é que a gente dizia antigamente, meu direito termina quando começa o direito do outro! É esse ou é o direito do abandono, daquele aluno que está vulnerável, é esse o direito? Eu acho que o professor, ele faz isso quando surge, pois abordar, chegar na aula e abordar, falar*: Óh pessoal, vamos falar sobre isso hoje!* Eu acho que não. Que não faz! Mas quando surge uma situação ele faz! Naquele momento em que surgiu a situação. (...)

Pesquisadora: De onde vêm os preconceitos manifestados na escola?

Professora: Eu acho que vem de casa. Uma boa parte vem de casa.

Pesquisadora: E a intervenção da escola, tu achas importante?

Professora: Eu acho que sim. Lá na família, tu vêm com aquele preconceito e aqui tu consegue mostrar que aquela pessoa ela é negra, mas ela é uma pessoa legal! Que tu pode brincar com ela! Ela tem tudo de bom! O cabelo dela é assim! Acho que aqui tu consegue. Não vou dizer que tu faz milagre! Não! Tu não faz milagre. Mas a convivência, o dia a dia, acho que tu consegue mudar um pouquinho. Sobre os professores, acho que eles conseguem nas disciplinas. Acho que eles conseguem fazer essa conversa sobre os direitos humanos. Não sei se eles fazem, mas acho que eles conseguem.

Pesquisadora: E os que não fazem, o que você acha os que impedem?

Professora: Eu acho assim, quero acreditar que aconteça! Num conteúdo. Em história, como é que surgiu lá, como é que veio, como é que ta, como é que não tá. Eu quando estudei, era uma história, agora como é que está? É a mesma história? Um pouquinho diferente? Com outra visão? Outro enfoque? E as outras

disciplinas, eu acho que tem como fazer e acho que se não fazem tem que colocar, por que direitos humanos é um todo, é o momento. Então, agora vou ter uma disciplina só. Acho que tu pode até ter para saber o que é realmente, tu se embasar, ter uma parte teórica, que acho que tem que ter mesmo. Mas acho que (...) é lá naquela disciplina, o conteúdo é aquele, tu pode falar sobre direitos humanos. (...) Eu acho que os professores abordam, nós com os pequenos, até não é tanto assim, é mais relacionamento. É eu estar contigo, sentar do teu lado, por que as vezes tem crianças que não quer sentar do teu lado porque eu não gosto dele. Então aproximar, dizer: *Não, hoje você vai sentar aqui! Outro dia você escolhe*.(...)

Pesquisadora: Há preconceito referente a diferença?

Professora: Têm muito preconceito! O diferente te causa muito, até fisicamente! Então, quem não conhece e quem não trabalha tem muito preconceito. Mudou bastante! Mas ainda tem! Aqui tem alguns incluídos, mas não físicos, seria mais déficit de atenção, mais uma dislalia, dislexia. Mas tem preconceito! Com o gordinho! Eu ainda acho que com a criança é melhor, que tu consegue essas relações sem perceber. (...)

Pesquisadora: Você falou das características físicas. Tu achas que na escola tem isso?

Professora: Olha eu! Eu, nas duas escolas onde trabalho, não percebo isso de gordinha de magrinho, mas tem sim! Ás vezes as pessoas nem sabem por que a gente está assim! Que ás vezes pode ser por doença. Falam até mesmo na família, né? Olha aí, gordão! É preconceito, né? Acho que aqui na escola não. Não percebo assim. Mas tem! Tu vê essa parte de ser gordo em outros lugares. Tu percebe que não consegue emprego por ser gordo.(...) A TV até reforça esse preconceito, (...) eu sempre, desde criança, desde de adolescente, sempre fui muito magra. Daí depois, a própria família tem esse preconceito. Eu acho que a TV tenta mostrar alguma coisa, tenta fazer o papel social dela, mas ao mesmo tempo, ela mostra aquelas (magrinhas), né? Não vejo isso aqui na escola, (...) nessa minha trajetória eu não vejo tanto assim: *Aquele gordinho! Aquele de óculos! Aquele de cabelo crespo!* Eu quase não vejo com as crianças, mas com o adolescente eu vejo mais (...)

Pesquisadora: O que impede o professor de abordar esse tema?

Professora: Não acredito que o professor não conheça (os direitos humanos). Talvez por insegurança! Se você me perguntar o que é, eu teria que ver o que é! Como eu tenho que abordar isso! (...) Preconceito? Acredito que o professor não tenha preconceito! (...) De repente até tenham! E a escola tem que trabalhar! Tem que fazer uma consciência! Ver o que realmente pode fazer, onde tenho que me omitir, se eu sei como que é, que maneira que é, que forma eu vou trabalhar em qualquer disciplina ou se eu vou trabalhar numa disciplina específica dos direitos humanos. Então, assim, quando surgir alguma situação eu posso abordar ou ter mais segurança. Então acredito que seja isso. Por não conhecer? Não é que não conheça, mas não tem aquele embasamento. Por que professor com preconceito não seria. Não iria abordar por preconceito. Alguém fez alguma rebelião, fez alguma coisa, acho que o professor vai abordar. E a escola tem que abordar, dizer: É certo! É errado! É injusto! Para que esses alunos possam ter mais um pouco de sensibilidade, para que esses alunos possam ver que, se botou fogo, se matou alguém, que não é certo! Não é correto! É um ser humano. Então, acredito que mais por não saber essa parte, como que tu ta fazendo. Depois tu vai fazer a formação com a gente, então essa parte, o que é direitos humanos, o que faz, o que não é, acho que é isso aí. (o professor) Não tem esse conhecimento mais aprofundado. Acredito que ele não tenha preconceito.

PROFESSORA 16

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Sou formada em magistério, já fazem 10 anos. Tenho Pedagogia, formada pela Ideal. (...) Tenho curso a distância de sócio educação. Trabalhei um período, por um ano, no Case, na Escola Paulo Freire. Tive uma experiência muito boa. Só saí de lá por que eu não moro aqui, moro em Sertão e como as reuniões eram a noite, eu vinha de ônibus e tinha que pegar outro ônibus para chegar até a escola e o ponto de ônibus era uma quadra e meio. Eu achava perigoso, ficar até as dez e meia na escola, sair de lá, pegar outro ônibus até chegar no centro e pegar outro ônibus para ir pra minha cidade. Só saí por esse motivo. Os meninos foram muito bons! Eu trabalhava com a alfabetização de jovens e adultos do primeiro ao quinto ano. Para mim foi bom! Eles nunca me desrespeitaram, nunca levantaram a voz para mim. Eu tive colegas que os alunos tentaram agredir, jogaram classe, cadeira e eu nunca tive problema nenhum. Eu sempre falei com eles com respeito. Eu queria saber um pouquinho da história deles também, por que a gente não sabe a história por trás do aluno, o que se passa, a gente julga eles pelas atitudes mas a gente não sabe por trás. *Áh, mas tem família que faz tudo!* Faz tudo, mas alguma coisa ainda ficou para trás. As vezes, eles diziam: *Prô como é que tu quer que eu seja melhor, se a minha mãe tem um ponto de drogas? A minha mãe se prostitui! O meu pai já matou uns três, quatro! A minha família inteira está no presídio, só estão eu e meu irmão soltos!* Então, você acolher eles, conhecer o histórico deles, fazer essa questão de que eles tivessem alto estima levantada. Que lá eles se sentiam marginalizados, sentiam que não prestavam, que eles não iam mudar, só que ninguém dava uma oportunidade. Tem professor que chega é o aluno e deu. Não me interessa o que é que ele faz, o que ele deixa de fazer. Eu dou minha aula e pronto! E eu não! (...) *Áh prô, eu quero uma música!* Eu levava uma música diferente, que até minha aula ficava mais interessante, por que se eu fizesse que ficasse mais interessante, eles iriam participar. Então, eu nunca tive problema nenhum. Eu adorava trabalhar. Eu fiz quatro cursos em Porto Alegre, de sócioeducação que é onde a gente trabalha a educação envolvida com questões de alunos que caíram no mundo do crime. De como tratá-los e mudar essa visão deles de não retornar, por que sempre, somente quatro ou cinco, não retornam para o crime. E depois, eu trabalhei no Fagundes e trabalho numa escola de educação infantil agora. Mudei toda minha rotina! Eu trabalhava com alfabetização de pequenos, depois fui trabalhar com séries iniciais, com o 5º ano e (...) trabalhei com o Programa Alfa em coxilha, num projeto assistencial que tem lá e agora estou aqui na EENAV . No Fagundes eu tinha alfabetização de manhã e de tarde eu tinha o quinto ano, mas eu pedi para sair de lá por que minha turma era bem conturbada e eu já tinha tido uma ameaça de aborto (...) então me disseram: *Óh, a gente precisa de um apoiador na EENAV! E como está chegando novos professores concursados, a gente coloca um no teu lugar e você vai pra EENAV.* Eu atendo alunos que tem dificuldades, os que tem problemas na família e que a gente chama para conversar. (...)

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Só no período da faculdade e foi uma coisa bem vaga. Nada que você pudesse dizer: *Não! Aprendi, entendi e posso levar pra minha vida!* Na questão dos direitos do professor, eu não tinha muita referencia teórica. Eu lia, mas não dava muita importância. Daí fui aprender mais na prática, quando você vai

para sala de aula. E quando você fala de recursos humanos, você fala de direitos e deveres, no que a sociedade proporciona, mas tem muita coisa que a gente não entende, não compreende.

Pesquisadora: No exercício da docência, tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: No case, na semana do meu aniversário, que foi bem na semana da Páscoa, meus alunos fizeram pulseira com meu nome e me deram de presente. Pediram para as famílias comprar. Como a gente não pode ter contato com o aluno, na apresentação de Páscoa todos eles fizeram um círculo e me abraçaram. E depois que a gente foi para sala de professores, os professores me disseram: *Você sabia que não pode abraçar teu aluno?* E eu disse: *Acho que eu não desrespeitei eles e nem dei a entender outra coisa e nem eles me desrespeitaram! Eu fico muito agradecida por eles me reconhecerem como professora*. Então eu senti assim que, alí, não foi a questão deles me abraçarem, mas a questão deles me valorizarem como profissional em sala de aula. O reconhecimento deles! (eles) as vezes faziam coisas diferentes até pra me ensinar, faziam coisas diferentes com material reciclado e traziam para a sala de aula, por que sabiam que eu gostava. Eles vinham para a sala de aula pra me passar as idéias deles e eu divulgava pra os outros alunos com os quais eu trabalhava. Então eu senti um pouco isso dos colegas, sabe. As vezes eu ouvia dos colegas assim: *Eu não sei por que você se importa tanto com eles se quando eles saírem daqui vão continuar fazendo as mesmas coisas! Eles não vão mudar!* Quando eu comecei a trabalhar, meu pai me disse assim: *Tu tem certeza de que quer trabalhar nessa escola? (....) Tu estudou quatro anos pra vir dar aula num presídio?* Que é praticamente um presídio! *Tu vai ficar ai mesmo?* Eu disse: *Me chamaram, eu vou! Primeiro por que eu preciso, segundo por que eu não posso julgar sem conhecer. Tem que ver, fazer a experiência. Se eu não gostar, peço pra sair.* E daí quando as pessoas me perguntavam: *Tu dá aula lá no case? No meio daqueles marginalzedo?* Sabe a visão deles! E para mim eles não são isso. Eles são alunos e tem direitos como todos os outros. Eles tem direito a uma família, eles tem direito a escola e eles tem direito a um professor que venha e se proponha a dar aula para eles. E por isso eu dizia pra eles: *O que eu sou com vocês aqui dentro eu sou lá fora com os outros alunos. Não tem diferença nenhuma.* Na Páscoa a gente não podia dar nada pra eles. A escola que dava. A instituição CASE que fazia uma lembrancinha e dava para eles. Então nós, professores, não podíamos dar. Então eu levei uma caixa de bombons e dividi com os alunos, por que o máximo de alunos é nove por sala. Eu disse para diretora: *Eu vou dar pra eles um bombom por que eles me deram uma lembrança e eu estou lhe pedindo autorização pra eu dar o bombom à eles. Eu me responsabilizo por qualquer coisa que aconteça!* É por que se eles falam para os outros, os outros ficam revoltados por que não ganharam. Então eu disse para eles: *Óh, eu estou dando pra vocês esse bombom e é de coração! Espero que vocês não comentem com ninguém por que eu não tenho condições de dar para todos os alunos das outras salas, das outras turmas. É só para vocês que eu tenho condições de dar. Então se vocês comentar, a prô vai sofrer conseqüências depois. Eu estou dando só pra vocês.* Você acredita que eles não falaram para ninguém! Eles não contaram para ninguém das outras alas que eles ganharam bombons! Daí no dia em que eu saí da escola a diretora me ligou por que eles pediam por que eu não estava mais indo na escola, já fazia uma semana que eu não estava indo. Já estava vindo aqui, sabe. (...) As pessoas fazem um pré-conceito antes de conhecer.(...) Claro que tem que ter alguns cuidados, de cuidar o material, as roupas, a gente colocava um jaleco que tapava tudo, tem

toda uma preparação. Mas além deles serem adolescentes, eles ainda eram crianças. Só que crianças com experiências que...bem dizer...não foram bem eles que escolheram. Foi o que a vida proporcionou naquele momento.

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Já melhorou muito de uns três anos para cá. Eu tenho oito anos de sala de aula e de três anos pra cá já percebo uma melhora, o preconceito já não é tanto. Na questão de raça e sexual, os padrões que a sociedade proporciona e que todo mundo tem que seguir já mudaram um pouco, mas ainda sofremos com isso. No ano passado tive um problema bem sério, numa outra escola que eu estava, que envolveu polícia, mãe e conselho tutelar. Um colega (uma criança) agrediu o outro por ele ter os trejeitos de um homossexual. Então, ele tinha atitudes de brincar com meninas, ele brincava de bonecas, ele se pintava na hora do recreio junto com os colegas do quarto ano e, os do quinto ano que eram os meus, agrediram ele. E isso por ele não ter o mesmo padrão que eles tinham, as mesmas escolhas, os mesmos gostos. Aqui na escola a gente também percebe os apelidos. Tem colegas que não chegam perto por que não gostam da cor! Ainda sofremos com isso! Infelizmente! Na outra escola que eu trabalho tenho um aluno com síndrome. E eu comecei a trabalhar desde agora com eles e eles dizem: *Áh prô, mas ele é diferente!* E eu digo: *Sim! Ele é diferente e não é. Ele tem os mesmos direitos que vocês e ele tem que cumprir as mesmas normas que vocês. A única coisa que temos que ter é mais paciência com ele, por que ele vai realizar as mesmas atividades, ele vai ter os mesmos envolvimentos e os mesmos brinquedos, a única coisa que temos que ter é jeito com ele por que ele aprende de uma forma mais lenta que vocês*. Então eu passo para eles assim, o real. *Áh, por que ele é diferente a gente tem que*....Não! Eu digo: *Ele é uma criança e a gente tem que ter outro tipo de cuidado. Ele vai ter as mesmas coisas que vocês, vai receber o mesmo carinho e afeto, vamos brincar, vamos pular, as mesmas coisas, de repente ele vai atuar de um jeito diferente de vocês! Áh prô, mas ele não consegue subir! Por isso mesmo!* Sabe e daí eles ajudam. Em vez deles não querer chegar perto eles ajudam a cuidar e até dizem: *Prô, o coleguinha caiu!* E vai lá e ajuda a levantar, entendeu? É um outro cuidado quando você passa de outra forma para eles.

Pesquisadora: Você acha que a escola faz essa abordagem?

Professora: Nessa turma que estou, ontem foi outra professora no meu lugar por que elas me pediram para ficar com os pequenos nessa semana. E uma colega minha disse: *Prô, eu não sei por que o (a criança com síndrome) está aqui com nós? Eu acho que ele não deveria estar aqui junto com os normais!* Daí eu disse: *Mas ele é normal. A aprendizagem dele ocorre de forma diferente, ele tem o tempo dele. É diferente dos outros! Nenhum dos outros também são iguais. Cada um tem o seu tempo de aprender.* E daí, ela disse: *Mas eu acho que não deveria! Acho que ele deveria ir com crianças com a mesma doença ou a mesma síndrome que ele tem.* Eu disse: *Eu acredito, pelo que eu aprendi, que ele deveria ter meio turno na escola regular e meio turno num espaço onde ele vá se desenvolver, com uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta.* Por que ele tem dificuldades para falar, pra caminhar, isso sim, mas ele deveria sim estar inserido numa escola regular, até pra haver essa interação e que as crianças cresçam vendo que a nossa sociedade é uma diversidade, né?

Nenhum tem um padrão. Eu não sou igual a você e nem eu penso dessa forma, mas ainda tem colegas que pensam que crianças que tem síndrome, dislexia ou outra coisa não deveriam estar na escola regular.

Pesquisadora: O que impede que o professor faça o que você fez. O que impede que o currículo aborde isso?

Professora: Por que muitos colegas não querem passar pela questão da dificuldade. Que nem assim (...) Para ela é difícil ter que parar dez minutos e trocar a fralda por que ele ainda usa fraldas. Você trabalhar com aquele aluno é uma coisa a mais que tu tens que fazer. Entendeu? O aluno que é considerado normal, que pra mim não tem diferença, é aquele que caminha, anda, que faz tudo e se vira sozinho, que é só dar instruções de ensino de educação. Eu acho que não é por aí.

Pesquisadora: Além disso, você acha que o desconhecimento pode influenciar no tratamento preconceituoso?

Professora: Sim. Eu aprendi muita coisa na prática. O magistério proporcionou isso por que (no magistério) nós temos a prática. Eu estudei aqui (ensino médio magistério) e a gente vai para sala de aula, então a gente acompanha o aluno, a aprendizagem dele e muita coisa você aprende na prática. Na faculdade eu senti que não foi a mesma coisa! Eu tinha as práticas em sala de aula, mas não tinha essa visão por que eu ia dois, três dias e fazia uma observação e uma anotação. E aqui não! Você atua uma semana. Então eu senti mais estabilidade no magistério do que na pedagogia. Daí meus colegas dizem: *Você tem mais estabilidade do que nós!* Eu digo: *Por que eu tive mais experiência no estágio do magistério, fiquei três meses fazendo estágio*! Então, foi isso me proporcionou estabilidade. Daí, na pedagogia não. Então, o que eu acho que falta, hoje, no ensino superior é mostrar isso: como é que funciona a prática em sala de aula. Como tu vai receber um aluno, quais os direitos dele, quais são nossos deveres, principalmente.

Pesquisadora: Então você está dizendo que aprendeu mais no magistério do que na universidade.

Professora: Sim. E também por que eu tive um histórico de vida. Quando eu saí do magistério eu fui morar num convento. Fiquei quase quatro anos no convento e lá tu trabalha com pessoas carentes e com trabalho social e o trabalho social, hoje, não se caracteriza só pela pobreza, mas também com famílias que tem problemas e não sabem lidar ou não tem condições, como APAE que também atende crianças que não tem condições financeiras, pais que não tem informação e vão lá procurar essa informação. Tem pais que lutam até o fim e pais que desistem no meio do caminho. Então, tem pais que ainda buscam recursos pra desenvolver seu filho.

Pesquisadora: Nesse processo de formação nas irmãs, teve formação em direitos humanos?

Professora: Não. Formação, formação. Não.

Pesquisadora: Como a televisão interfere na educação nas crianças?

Professora: Eu assisto pouco televisão. Tem alguns canais que nos proporcionam formação, são importantes. Tem a rede cultura que tem coisas muito interessantes. Quem tem Sky em casa, tem aqueles canais da Disney, tem alguns canais que falam coisas bem interessantes. Falam de educação, falam das diferenças sociais. Outros canais não, pois mostra um padrão de sociedade bem diferente, mostra uma sociedade consumista. Então tem os benefícios e os malefícios. E que bom se todo mundo tivesse condições de ver os dois lados. Mas tem famílias que não tem condições de pagar um canal para assistir só sobre educação.

Pesquisadora: Você acha que o canal aberto não proporciona programações que aborde temas relacionados aos direitos humanos?

Professora: Novela eu acho assim, tem assuntos polêmicos, mas tu não vai deixar uma criança assistindo novela até as dez e meia da noite. E daí, tem assuntos polêmicos que são para adultos. Não são temas pra se trabalhar com crianças. Durante o dia tem temas que também são pra adultos, mas a criança está na escola. Então, que envolva a criança e a família não tem. Eu acho que não tem. Muito difícil.

Pesquisadora: Onde você aprendeu essa prática de tratar todos com igualdade, considerando as diferenças. Em que lugar você construiu essa aprendizagem?

Professora: Começou desde que eu era pequena. Por que quando eu fui para a escola, todo ano eu ficava no reforço e ficava uma semana a mais que os meus colegas. Eu tive aneurisma com um ano e meio e o médico disse que eu não ia caminhar e nem falar. Tive sérios problemas! Fui aprender a caminhar com três anos e pouco e daí, naquela época, os colegas me botavam apelidos e eu ficava sempre para trás, não conseguia acompanhar o mesmo ritmo da escola. Muitos me chamavam de burra e eu dizia: *Um dia eu vou ser professora! E eu não vou ser mais burra*. Então, quando eu passei das séries iniciais e eu fui para o fundamental minha mãe começou a pagar uma professora particular pra me atender em casa e ela me levou para fazer todo que era procedimento: me levou no neurologista, (...) ela nunca desistiu de mim! Daí um médico disse para ela: *Vocês tem que dar o tempo dela. O dia que vocês deixarem de discriminar ela e incentivar, deixar de buscar coisas novas ela vai pra frente!* E daí, depois, eu fui para o ensino médio, me envolvi, comecei a estudar a fazer todo que era cursinho, (...) a fazer trabalho social. Pensando assim, eu não queria que ninguém passasse pelo o que eu passei, que todo mundo me discriminava, que eu não ia ser ninguém na vida, dizia que eu era uma burra e que eu não ia aprender. Acho que começou por aí a valorização do outro, pois por mais que ele tenha dificuldades, um dia ele vai chegar lá. No tempo dele. Cada um tem o seu tempo. Eu penso dessa forma! Eu tive o meu tempo!

PROFESSORA 17

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Fui aluna aqui da EENAV, fiz o magistério, me formei em 2002. Depois eu fiz um curso que o SESC ofereceu, foi uma mini especialização e foi maravilhoso! Durou seis meses, aprendi muito, foram várias professoras, de várias cidades e cada uma trabalhou um módulo. Foi bem bacana! Depois fiz vestibular em física, eu sou formada em física, por que fui instruída, convidada na verdade, por um professor daqui, assim como demais colegas, para fazer física. Fiz física, gosto muito da disciplina, trabalho com ela de manhã na outra escola e a tarde trabalho com o ensino fundamental. Estou fazendo pós em ensino de física para educação básica, estou já na metade do caminho. Futuramente quero fazer uma pós na área da educação, pois se ficar com o ensino fundamental eu acho importante ter formação a mais do que a formação do magistério (...)

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Eu acredito que, posso até estar enganada, mas eu acredito que não. O magistério eu terminei em 2002. Em 2002 se trabalhava o ensino religioso mais voltado para religião mesmo. E depois que se começou a trabalhar mais os direitos da criança, os deveres que ela tem, toda essa parte de família, escola e comunidade. Na faculdade, como minha faculdade foi voltada para a ciência da natureza, que é a física, a gente não teve essa questão, nem na metodologia. Posso estar enganada, mas acredito que não. Mas agora na formação continuada de professores têm se trabalhado alguns textos, mas não é nada muito abrangente. É coisa breve. Relatos e nada mais.

Pesquisadora: Tu tens uma idéia, um conceito de direitos humanos ou educação em direitos humanos?

Professora: Não. Exato assim, dizer é isso, é aquilo, não. Não tenho uma opinião formada sobre isso. Se eu tivesse que trabalhar em sala de aula, bem certo, eu não saberia trabalhar. Eu tenho que estar sempre buscando, sempre procurando e sempre tentando atualizar sempre. Então não tenho assim, opinião formada.

Pesquisadora: Qual a faixa etária que tu trabalhas?

Professora: Com oito e nove anos.

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Acontece! As palavras gay e veado é usada muito, talvez, não para dizer isso, mas para ofender. Não é para retratar a criança como gay ou veado, mas um xingamento. Não sabem bem o que é a palavra, mas eles usam para xingar. Já estão percebendo que é um xingamento. Eles assimilam como algo ruim, né? Então, talvez aí esteja o momento de tentar fazer eles entenderem que o gay, o veado, o homossexual não é uma coisa ruim e que, infelizmente, não tem uma explicação ainda científica, porém a gente já tem conhecimento que o organismo já tem presente algo que faz com que a pessoa tenha esse gosto diferente do que é o padrão da sociedade. Mas com certeza quando falam isso sempre procuro corrigir, tentar explicar que não é pra xingar, tentar fazer eles se entenderem, fazer um pedido de desculpas. Em relação a religião eles não comentam muito. Não sei ainda por que é início de ano, então, não sei bem ainda, se a maioria é católica, se é espírita, não tenho idéia do qual é a religião deles, a crença. E eu não trabalho o ensino religioso, tipo religião católica, espírita, religião evangélica, trabalho de forma geral, com textos que nos trazem lições, que nos trazem coisas que podem ser utilizadas em todas as crenças que tem ali na sala de aula. (...) Todo dia a gente fala, isso é constante. Daí eles chegam na sala de aula e contam: *Óh profe, fulano está tendo tal atitude!* Então a gente tenta explicar, de alguma maneira, para que ele entenda que a atitude que ele está tomando não é correta, que não deve ter novamente. Com relação ao meio ambiente sempre é trabalhado com textos que tragam essa importância do meio ambiente, as datas comemorativas, que nem agora teve a importância da água, foi trabalhado quase uma semana inteira sobre a água, eu trabalhei com músicas (...) sempre no final da música eu sempre trabalho qual a mensagem que a música quis nos passar, sempre trabalho o português, a matemática se der pra trabalhar. Tudo o que der para trabalhar eu separo, separo não, eu vou organizar dentro da música o que dá para trabalhar. Eles gostam bastante!

Pesquisadora: Considerando tua trajetória, achas importante trabalhar esses temas?

Professora: Sim! Acho extremamente importante. E ele não precisa estar separado*: Áh, hoje vamos trabalhar direitos humanos!* Acho que cada texto que nós vamos trabalhar, cada mensagem, cada atividade, tu pode

tentar achar uma maneira de trabalhar todas essas questões, respeito as diferenças, crenças, meio ambiente. É globalizar, trabalhar de uma forma unida, não de forma separada, fragmentada. Hoje em dia é difícil você trabalhar tudo fragmentado, tem que tentar trabalhar tudo de uma forma única, da qual você vai tentar absorver o máximo, fazer a criança entender, absorver o máximo, que ela entenda que o processo de construção do conhecimento dela não é uma caixinha para isso, uma caixinha pra aquilo, que esteja tudo no meio deles. Que eles consigam entender. Acho que fica mais fácil pra a criança entender. Eles gostam também.

Pesquisadora: Você acha que a televisão pode influenciar na manifestação desses comportamentos?

Professora: As crianças trazem bastante coisas que a televisão mostra, principalmente as mensagens negativas, xingamentos. Muito eles vêem na televisão! Muito vêem em casa também! A televisão ultimamente não tem trazido uma mensagem positiva, não tem um comercial que fale sobre um livro ou que aborde um assunto interessante, normalmente, são sobre os produtos para influenciar o pai e a mãe a comprar produtos. As novelas, hoje em dia, as mensagem que as novelas trazem não estão sendo positivas, a maioria das mensagens, são negativas, então, que nem a última que passou, o que trouxe de mensagem? Um filho matando um pai! Então isso não é uma mensagem positiva pra uma criança que ainda está tentando entender o mundo em que ela vive. Acho que a TV deveria passar por um processo de reciclagem e, principalmente, os programas pra crianças, que ainda há muitos programas que utilizam a arma de fogo. E os meninos adoram desenhar arma de fogo! Acham interessante! O que eu vejo hoje é que, talvez a imagem pra a criança não seja mais aquela imagem do herói, talvez agora a criança tenha a idéia de que não é mais o herói o bonito, mas sim o bandido, o malandro, como eles dizem: *Esse é o cara*! Acho que mudou um pouco a concepção do que se tinha antigamente e o que se tem hoje. As crianças são mais rebeldes, não tem mais limites, a TV acaba não incentivando muito. Se a mãe ou o pai incentivassem a leitura de um livro ou organizassem um horário assim: *Agora você vai ver o seu desenho favorito, mas antes de assistir o desenho, você vai realizar a leitura de tantas páginas!* Que organizassem isso, para que a criança não passasse tanto tempo na frente da TV, por que, ou ela está na escola ou ela está na frente da TV. Então é isso! Daí o professor tenta de um lado organizar isso na cabeça da criança, fazer ela entender que não está certo, que não é assim e a TV acaba deseducando.(...) As crianças, hoje em dia, estão cada vez mais agressivas, elas não tem paciência para escutar, elas não tem mais paciência pra esperar a vez delas, só trabalhando muito as normas de convivência, pra eles chegarem a conclusão de que precisam permanecer em silêncio durante a aula, que tem momento deles dialogar, deles estudar, o momento da leitura. A criança precisa ter um horário pra fazer as atividades, precisa ter um limite pra tudo. É preciso organizar a vida das crianças. (...) Talvez quando eu tiver meus filhos também tenha dificuldade de ficar com meu filho, de organizar , de fazer o teminha com meu filho, por que eu noto que os pais deixam a responsabilidade pra os professores. Já teve muitos casos que a mãe chegou pra mim e disse: *Prô, eu não consigo fazer meu filho fazer o tema! Ele só escuta você!* Se o pai e a mãe dizem que ele não escuta mais a mãe e o pai em casa e está trazendo a responsabilidade do tema de casa pra o professor, que já tem tantas outras responsabilidades. Eu digo para eles: *Olha crianças, quantos filhos a mãe tem, um ou dois? E olha aqui na sala de aula, quantos alunos a prô tem? Então vocês tem que ter paciência, ter calma, esperar a sua vê!* Então sempre trabalhando, é rotina. Todo dia. Agora estou tentando fazer eles entenderem que

quando entrarem para a sala de aula, tem que sentar, pegar o caderninho, esperar para ver a data, tentar organizar isso, senão eles entram, trocam de lugar, conversam e até não chamar a atenção, eles não se acomodam. Agora eles já estão entendendo que quando eles entram para sala de aula é pra ter aula. Então está bem legal! E não foi assim, brigando, surrando, nem nada, foi só conversando, explicando, dialogando: *Óh pessoal, não está certo! Assim não dá! A prô não consegue fazer a chamada. Eu tenho que esperar vocês parar de conversar pra fazer a chamada!* E aí foram se acomodando. Questão de um mês de aula e está bem.

Pesquisadora: Que manifestações percebes na escola que mais te inquietam?

Professora: O limite! A criança vem pra sala de aula sem limite. Posso falar o que penso? O desleixo dos pais de não cuidar o caderninho do filho. O caderno vem com graxa no caderno, com sujeira que a criança não lavou nem a mão pra fazer o tema, as folhas caindo, monte de orelha no caderno, o desleixo (dos pais) nem de olhar e dizer: *Meu filho você tem que cuidar do teu caderno? Teu material é importante! Você vai estudar no teu material!* Isso me deixa nervosa! Fico angustiada! Sempre escrevo, capricho, organização. É teu dever cuidar do teu caderno, do teu material, é tua responsabilidade fazer o teminha. Sempre explico assim, a responsabilidade da prô é vir aqui, pensar num tema legal, a responsabilidade de vocês é fazer o tema de uma forma legal, bonita. Minha maior preocupação é dos pais largarem os filhos, esquecerem que são deles, (...) e a forma como eles estão deixando as crianças! Vão crescer sozinhas! Me preocupo com (...) a rebeldia das crianças. Hoje em dia tu vê que falta limite, não é chinelada, é uma palavra, explicar para criança que está errado isso. Perderam a referência. Muitas crianças tem o professor como referência. O pai e a mãe trabalham o dia inteiro, o pai trabalha a noite, tudo na correria! A rotina mudou muito. Talvez a culpa não caia tanto nos pais, mas eles têm uma parte de culpa. (...) Quando eu percebo que tomei uma atitude errada diante da criança, (...) ás vezes eu percebo que não deveria ter falado isso, não era essa atitude que eu deveria ter tomado, deveria ter feito isso, então fico sempre me cuidando, pensando: *Não vou mais fazer isso! Vou evitar chamar a atenção da criança dessa maneira!* Sempre estou fazendo isso, se os pais tivessem mais consciência, se não falassem palavrões na frente dos filhos, os filho não falariam palavrões em sala de aula ou se cuidassem o programa que assistem.

PROFESSORA 18

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu escolhi o magistério por que eu gostava muito da educação física, então pensei em cursar o magistério por que ele me daria a questão didática, por que na faculdade você tem mais a questão teórica e no magistério a gente tem mais a questão prática de sala de aula, então, por isso que fui para a educação. Mas nesse percurso todo acabei me apaixonando pela educação infantil a minha experiência profissional foi numa escola particular de educação infantil. Com crianças de berçário II (...) tive a primeira experiência na qual obtive muito orgulho e muita felicidade nessa escola e aí a área da educação física foi ficando. (...) Sonhei uma coisa e me encantei por outra. Depois dessa escola de educação infantil, (...) enquanto cursava pedagogia, trabalhei também numa instituição de acolhimento na qual eu era pedagoga responsável por 60 crianças acolhidas em situação de vulnerabilidade social, que não tinham seus direitos humanos atendidos. Foi um trabalho muito gratificante, por que trabalhei com todas as realidades. Criança abandonada não é só

criança filho de gente carente, têm criança abandonada de carinho, abandonada de direitos básicos, questão de alimentação, de moradia, de tudo! Então, foi uma experiência engrandecedora. Saí por que passei no concurso aqui de Passo Fundo pra voltar a trabalhar com educação infantil. Então trabalhei no lar por dois anos, esse lar é uma das maiores instituições de acolhimento do Estado do Rio Grande do Sul e também dentro da instituição ele tem um projeto sócio educativo que eles chamam de núcleo social, onde as crianças vão no turno inverso por que também ele está inserido numa comunidade carente. Então, pra evitar que a criança fique no turno inverso suscetível na rua, o projeto acolhe essas crianças e ali elas tem as oficinas das mais diversas, de artes, de música, recreação, esportes. Então, trabalhei nesse projeto dentro da instituição. Em 2012, passei no concurso de Passo Fundo e logo após, passei no Estado. Trabalho com educação infantil de manhã no município e no Estado a tarde.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Sim, a gente tinha vários momentos! Se não me engano tinha a disciplina de didática geral e alguma coisa na área de estrutura e funcionamento do ensino. Nós trabalhamos com a cartilha do Ziraldo dos direitos humanos e cada grupo apresentou formas de como trabalhar essa cartilha. Foi um momento bem legal! Eu lembro inclusive que quando eu trabalhei no lar eu levei essa cartilha por que, como são crianças que não tiveram seus direitos humanos garantidos, a gente tem que trabalhar: Óh, vocês tem direitos assim. Assim, não deixando os deveres de lado, que eu acho bem importante. (...)Isso foi em 2009, por aí.

Pesquisadora: Então compreendes a concepção de educação em direitos humanos?

Professora: Isso eu não me recordo. A gente trabalhou mais focado em como trabalhar os direitos humanos na educação.

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: (...) Na educação infantil, por eles serem muito pequenos, tem muito a questão da pureza, da inocência. Lá você vai cultivar esses valores e você vai trabalhar muito a questão das diferenças, do respeito pelas diferenças, não é por que o colega é mais gordinho, mais magrinho, não é por que ele não tem certos materiais que eu tenho que eu vou deixar ele de lado. Todos somos iguais, em questão de direitos, cada um tem que respeitar o outro, como ele é, a gente não pode ser julgado pela aparência mas sim pelo o que a gente tem. Aquela coisa toda, né? A gente consegue trabalhar de forma mais aberta. E eu acredito que conforme eles vão crescendo, a questão da mídia, a influência da mídia, vem bastante ressaltado essa questão do preconceito. Dependendo até do lugar onde eles estão que não aceitam, então já presenciei várias vezes: *Óh, seu gordo! Seu gay!* As vezes assim, só pra se bobear, não é nem por que é. Mas já presenciei sim. Mas o que a gente faz pra mudar isso? Trabalha lá na raiz, lá quando eles são pequenos, pra eles já vir cultivando esses valores.

Pesquisadora: Considerando tua trajetória, achas importante trabalhar esses temas?

Professora: Com certeza!

Pesquisadora: O que impede que o professor faça o que você fez. O que impede que o currículo aborde isso?

Professora: Esse trabalho não acontece somente com o aluno. É um trabalho que tem que chamar toda a família. Por que eles estão aqui quatro horas por dia. E com a família eles estão maior parte de tempo. Esse trabalho será remar contra a maré se trabalhar só com o aluno. Tem que fazer um grande projeto, não sei que forma que se daria para incluir as famílias também. (...) Se a gente não trabalhar as questões de valores, questão de direitos, o ser humano não vai desenvolver, por que a gente precisa engatinhar pra depois andar. Então, a gente precisa construir certos valores primeiro pra fortalecer a base do cidadão atuante, do cidadão crítico, que cumpra suas responsabilidades no mundo em que a gente vive. Então, se agente não trabalhar primeiramente isso, não formar no cidadão esses valores, não existirá depois uma base pra você aplicar os conhecimentos. A gente não vive só do conhecimento científico. E lá na família, como é que com os filhos, e depois com o mundo? A pessoa é atirada no mundo! Eu acho que esse individualismo está com muita ênfase, então acho que nesse sentido têm que trabalhar isso primeiro. Claro conhecimento científico é importante, lógico! É importante! Mas e os valores básicos pra se formar o cidadão atuante no mundo em que a gente vive? Primeiro acho que a gente fortalece a raiz, dando a água, o adubo, que é o carinho, atenção, formar o cidadão pra ele ter habilidades pra poder desenvolver o conhecimento científico depois.

Pesquisadora: Tu achas que as escolas estão incluindo esse tema no currículo?

Professora: Eu acredito que sim.

Pesquisadora: A tua atuação nessa instituição assistencial foi decisiva na formação dessa tua compreensão? Tu achas que sem essa tua experiência nesse espaço de formação, você teria essa compreensão que tu tens hoje?

Professora: Não sei? Acho que não! Por que assim, aquilo lá existe (a casa de acolhimento) por que alguém deixou de dar o direito aquela criança. Elas vieram de famílias desestruturadas, então são crianças, assim, que tu tens que tentar resgatar de todas as formas e fazer o papel inclusive da família, de dar carinho, de compreender, de dizer para ela: *Eu me interesso por você! Se você não teve oportunidade lá, você está tendo oportunidade aqui!* Eu lembro da cartilha do Ziraldo que tem uma teia, que se você não tiver os seus direitos aquela teia está te segurando. O que é aquela teia? São esses espaços que existe. Então isso foi bem importante para mim, ter essa compreensão.

Pesquisadora: O que mais te inquieta na sala de aula, hoje?

Professora: Eu acho que é essa falta de comprometimento das famílias. A gente não pode falar: *Áh, no meu tempo era assim! Era assado!* Mas hoje em dia, isso está muito claro. Está saindo uma reportagem na Zero Hora, assim, os pais perderam essa essência. Está muito atribuído pra a escola ensinar e educar e educar é papel da família. Não que aqui você não vá trabalhar valores também, se trabalha com certeza, mas essa coisa de chegar em casa e conversar: *Meu filho, como é que foi o dia?* Mostrar as atividades e mostrar...*Eu me interesso por você!* É isso, sabe, que eu acho que falta. E não é só culpa da família, é culpa de todo um sistema. Por que a gente está condicionado a viver esse sistema, de cumprir horário, de ter que trabalhar as vezes em três lugares para poder dar conta de uma casa, de poder pagar aluguel, de pagar suas condições dignas de vida. Então acho que a gente está condicionado a um sistema muito capitalista, muito consumista, muito imediatista, onde tudo tem que ser pra ontem. Então acho que essas famílias, pelo cansaço e por tudo

mais que acontece em sua volta também, não é só culpa de que não está cumprindo seu papel , mas por que, se formos analisar, é muita cobrança, muito cansaço, muito estresse.

PROFESSORA 19

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Vou fazer 27 anos de magistério. Fiz especialização em orientação escolar e sou psicóloga e eu trabalho em orientação escolar no SOE pela formação que eu tenho em orientação escolar. Então, não trabalho diretamente em sala de aula com uma disciplina que vá ser incluída ou interrelacionada com outras, mas claro, meu trabalho pelo menos na visão que eu tenho, os direitos humanos estão contemplados nas nossas relações, na forma como você se relaciona com o outro, o que você pode possibilitar pra o outro. Então eu vejo dessa forma.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não. Na minha formação acadêmica não, nem mesmo na minha especialização em orientação escolar .

Pesquisadora: E por documentos ou formação que chega à escola?

Professora: Aqui nesta escola eu digo que sou nova, por que cheguei aqui em agosto de 2013. Então eu não tenho documentos que tenha chegado até a mim. Na outra escola que eu trabalho a mais tempo, também, assim, documentos que tenham sido passados, não. Mesmo na formação de professores eu não tenho conhecimento.

Pesquisadora: E na sua atuação com orientação, como tens percebido essa questão das relações, aparece questões relacionadas a preconceitos?

Professora: Sim. Eu acho que com os alunos um pouco maiores você evidencia mais isso. O que eu percebo hoje, falando mais dos alunos do noturno, é uma falta de respeito muito grande, com o outro. Parece uma incapacidade de se colocar no lugar do outro, de tratar o outro como eu gostaria de ser tratado. Os direitos preservados como os deveres, enfim, há uma falha muito grande nisso, eu percebo muito, a questão de religião propriamente não, questão de gênero já melhorou, mas existe ainda, o que eu percebo mais é quanto aos apelidos, a questão do corpo, se é gordo, é mais nesse sentido que eu percebo. (...) E a dificuldade nas relações eu vejo assim, até das relações dos alunos pra com os professores, e já estou falando dos alunos maiores, não estou falando dos alunos do fundamental. Essa questão falta de respeito muito grande com o professor, como os professores, vêm até mim e recorrem que eu vá trabalhar com os alunos essas questões. É bastante chocante quando você entra numa turma pra escutá-los em primeiro lugar, por que eu escuto os professores e quando eu vou para uma turma eu vou pra escutá-los primeiro, a partir dessa escuta que eu vou pensar algumas coisas, então é a partir dessa escuta que você percebe como o professor pra eles é muito pouco hoje. A valorização, o respeito, então?

Pesquisadora: O que você pensa que pode ser o motivador disso, dessa manifestação em relação ao professor e ao outro?

Professora: Eu acho que a falha maior está nas famílias. O que eu observo, assim, conversando com eles, por que comigo eles conversam, eles trazem as coisas, por que eu não entro ali em caráter disciplinar, eu entro ali para ouvir eles, para entender e pensar algumas coisas junto com eles. Aí você vê assim, eles vem de casa, onde eles não tiveram limites, eles ficaram muito sozinhos, muito soltos por que o pai e a mãe trabalham e desde de pequenos eles ficaram, meio que, tomando conta deles mesmo. Eu vejo uma dificuldade muito grande da família se posicionar, da família impôr limites, da família ajudar a eles se organizarem nisso. É o que eu percebo. E até nas falas dos pais! Aí então, com os menores, os pais dizem: *Mas eu não consigo! Ele faz como ele quer! Ele dorme a hora que ele quer!* Eu converso com pais de crianças de oito e nove anos e eles dizem: *Mas ele vai dormir as três da madrugada, o que eu posso fazer? Por que ele fica na internet!* Então, os pais, eles dizem assim: *O que eu posso fazer se ele não me obedece?* Ele tem uma dificuldade assim, me parece, que na família está difícil, acho que em função de questões sociais e a falha está chegando na escola. É muito para o professor fazer tudo. Para o professor transmitir o conteúdo, para o professor trabalhar os valor, os limites, só que tem coisas que você tem que trazer de casa, quando você chega na escola você já tem que trazer algumas coisas de casa. Alguns valores, questão de respeito com o outro, então o que eu percebo é que, a cada ano, fica mais difícil. Ontem eu trabalhava em algumas turmas (...) e eles não tem muitas opiniões formadas, eles estão ali! (...)

Pesquisadora: Tu achas que a família não é mais uma referência, porquê?

Professora: Na família entra vários fatores, (...) mas o que chama atenção é uma mãe dizer para a gente que uma filha, de onze anos ou de nove anos, grita se não fizer o que ela quer, que só faz o que quer, que chuta, que isso, que aquilo. (...) A maioria dos pais, assim, dizem que eles não conseguem. E eu digo: *O que eu posso fazer!* Parece que os pais não conseguem ter uma autoridade com os filhos. Não que eles tenham que ser autoritários, mas eles não conseguem exercer uma autoridade, dar limites, serem firmes quando tem que ser firme. Você pode estabelecer um diálogo, mas (os pais) não estão conseguindo fazer isso. (...) Já com relação ao professor, o aluno já vem de casa com bastante falhas nessas questões, daí quando chega em sala de aula, é muito para o professor ter que dar conta do conteúdo e de todas as outras coisas que eles vêm. Então vejo que, parece que tem conflito entre os professores e que eles ficam divididos entre dois grupos: aqueles que são vistos como os radicais das normas combinadas na escola e aquele que opta, me parece, por ser o "bonzinho", que é aquele professor que permite tudo. E aí o conflito se estabelece. Na turma eles ganham muita força com isso, desde a questão do celular, que os professores se queixam, tem aquele professor que a regra é a norma da escola que diz que pode ter o celular, desde que no silencioso e que pode usar se o professor utilizar e se solicitar como ferramenta de trabalho. Então tem aqueles professores que vão por essa regra e pedem que o aluno guarde e tem aquele que deixa o aluno ficar com fone de ouvido ou na internet e aí fica complicado. (...) Eles (os alunos) dizem que esse professor que é camarada (...) assim, é gente boa e o outro não, eles não vêem como rígido, eles vêem como tudo o que tem de ruim. Eles tem essa dificuldade de ver que é uma questão de limite, de organizar o ambiente escolar pra eles mesmo, de que se tem aquele aluno que consegue aprender escutando música, tem aquele que não consegue. (...) Eu percebo que os pais estão com dificuldades de se posicionar como pais, de exercer sua função paterna e sua função materna e o professor fica nesse conflito quando recebe esse alunos com essas funções familiares falidas e o

professor fica num conflito maior ainda quando ele se sente na obrigação de conquistar esse aluno. Por que para o aluno, eles estão vendo assim, o mínimo que o professor exija para eles é ser terrível, ao mesmo tempo, que eles dizem: *Mas na aula do professor tal, eu não aprendo nada!* (...) Que na aula do bonzinho ele não aprende. Mas ele é o bonzinho! Eles ainda não desenvolveram essa maturidade de ver assim, então é bom, é bom mesmo ou é isso de que se eu não aprendo o que me resolve? Eles fazem essa separação, o bom e o ruim.

Pesquisadora: Percebes que a televisão possa influenciar no comportamento das crianças?

Professora: Se a gente for ver, em alguns programas de televisão, o que aparece muito são essas questões de família, são as coisas muito soltas, essas questões de mal trato, fato de abandono, coisas que também são comuns na vida de alguns. Penso que a mídia também poderia contribuir com questões que ajudassem mais esses pais, programas mais interessantes, pois os programas que trazem assuntos para serem pensados são muito tarde da noite. (...) Eu vejo que as populações ainda se ligam mais na televisão, não utilizam outros meios (...) e vejo que o uso da internet pelos alunos é muito pra rede social, não é pra a pesquisa. (...) Os alunos, (os do ensino médio) todos, tem celular e usam na sala de aula, o celular e o fone no ouvido, direto, direto. O celular é a prioridade, eles não conseguem desligar aquele aparelho.

Pesquisadora: Tu achas que o currículo pode incluir o tema direitos humanos?

Professora: Com certeza. Eu acho que tinha que estar no currículo mesmo, por que como eu te disse, como eu trabalho no SOE, o professor solicita muito que eu vá lá e trabalhe com ele valores. Que eu trabalhe motivação. Os pais me pedem também, que eu trabalhe a importância do estudo, o por quê que eles têm que estudar, coisas assim, que não é uma pessoa que vai entrar lá e resolver. Acho que, se está no currículo, teria que ser trabalhado, mas mesmo assim, não vejo que seria a solução ter um professor que vá trabalhar isso, depois (...) acho que deve estar no currículo, mas que não fique para um ou dois professores trabalhar isso, que seja uma coisa, então, que todos os professores vão trabalhar, de diferentes formas, enfim, mas que isso seja abordado.

Pesquisadora: O que mais te angustia como orientadora?

Professora: O que mais me angustia é isso! O mundo evoluiu, tem muitas coisas boas, o preconceito em relação a gênero e a religião já mudou bastante mas, essa falta de se colocar no lugar do outro, de respeito ao outro, me chama muito a atenção, me preocupa, assim como o investimento deles neles mesmos, assim, o que eu quero para mim. Parece que eles não aprenderam que eles tem que começar a tomar conta deles mesmos! Fazer as coisas que é para eles! Claro que eu estou falando assim no geral, (...) e, principalmente, do noturno onde tem alunos que trabalham e o foco deles é o trabalho e não os estudos. Isso é o que dá pra ver. Tipo assim: *Eu vim aqui e não vejo a hora de sair, que termine isso aqui*! Se o professor não vir, aí: *Que bom! Não quero que nenhum outro professor assuma o período! Melhor, eu saio mais cedo!* Tipo assim: *Por que alguém disse que eu tenho que estar aqui! Que eu tenho que ter um diploma no final!* Mas se eu aprendi? O que eu sei? O que eu cresci? Né? Agora o trabalho sim, lá eu tenho que ser responsável, lá no meu trabalho eu consigo deixar meu celular mais de lado um pouco, e na escola não, agora é hora de recreação. Parece que ali é hora da recreação. É assim, muita alienação, a internet só pra rede social, não é uma coisa que acrescente. Eu acho que eles estão pensando menos ainda, sempre brinco com eles que pensar dói, por que eles não

gostam de pensar muito, então eu faço essa brincadeira com eles (...) mas eu acho que eles deveriam estar muito mais adiante nos estudos. E muito mais amadurecidos. Mas isso não vem de casa, eles nascem já "reizinhos" e "rainhas", quem manda sou eu, eu faço do jeito que eu quero e pai e mãe tem que me agradar. E daí ele chega na sala de aula e o professor sente que ele tem que agradar, por isso que muitos professores ficam na questão do bonzinho, por que tem que agradar por que esse aluno, então, vai fazer o quê comigo? Não vai me respeitar? (...) Não quero me estressar. A gente também ouve isso: *Eu ganho pouco! Eu vou lá se ele quer aprender, aprende. Se ele não quer, eu não estou nem aí*! Se ele está no celular, se ele está escrevendo, (...) entra também, uma certa crítica de que a preocupação do nosso Estado é com aprovação, tem que ser aprovado, se não sabe não interessa, tem que ser aprovado pelos índices, né, e isso está disseminado na escola, no meio dos professores e dos alunos. Eu recebo muitos alunos no SOE que dizem: *Mas professora, eu não vim na aula, eu brinquei o ano todo, isso e aquilo, e tô aprovado! E esse ano eu vou fazer de novo por que eu vou ser aprovado!* E é isso que eu sinto neles e que me angustia, de que não é para o outro ser aprovado, mas eu vou ser aprovado. Mas eu não sei nada! Não cresci nem mesmo como pessoa nas relações! Nesse ano o que acrescentou em mim? Isso não interessa! Interessa que eu seja aprovado e de preferência que eu seja aprovado como eu fiz no ano todo! Daí a lei exige que você fique ligando para casa, ele não quer vir pra aula, mas tem que vir, né? Aí vem os pais e dizem: *Mas ele não quer vir! O que eu posso fazer? Ele saiu de casa pra vir e fica no shopping! Ele saiu de casa para vir e fica na praça, eu penso que ele veio e ele está na praça, ou então ele fica em casa, ele não quer vir!* E tem pais que parece que, se ele não quer, deixa! (...) Aquele aluno que tem uma família, que passou alguns valores, que vêem a importância de investir em si mesmo, esse aluno tu não precisa chamar o pai. (...) Agora, aquele aluno que tu tem que ficar chamando, que falta, que não faz trabalho, aí, quando tu entra em contato com a família para ver o que está acontecendo, (...) não está acontecendo nada! É tipo assim, é por que os pais, parece, que não estão nem aí com o filho.(...) Outra questão que me chamou bastante atenção é também os professores que estão vindo da universidade, eles não tem preparo nenhum, eles estão menos preparado do que eu há 27 anos atrás, pelo seguinte: agora nós temos professores recém formados, 23 anos, chegando na escola e desistindo, se é contratado: *Eu vou abrir mão de tantas horas e vou ficar só com tantas por que tal turno eu não quero!* E eu penso assim, você recém formado, com 23 aninhos, chegando aqui, vai lá para diminuir tuas horas de contrato por que tu não quer tal turma? Não vai ficar três anos no magistério! Então parece assim, o que é isso? É reflexo dessa geração que faz tudo só como quer! Que não sabe lidar com a frustração, e que daí já foi pra lá assim e volta assim. Sendo um profissional que não lida com a frustração, não enfrenta a dificuldade, que na primeira dificuldade desiste (...) e que estão vindo sem recurso pra saber lidar com esse aluno de hoje, com essa turma de alunos que pra eles a rede social é mais importante, que vem pra a escola pra recreação, eles (os professores) não vem preparados de como atingir esses alunos, como fazer algo diferente, o que nós podemos fazer, (...)

PROFESSORA 20

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Fui aluna do EENAV, fiz todo meu magistério aqui na EENAV, me formei em 2008, várias professoras que estão aqui foram minhas colegas de aula. Atuei na escola e atualmente estou aqui e estou cursando pedagogia. Estou no último ano de pedagogia. (...) Adoro o que eu faço e me sinto realizada em estar aqui trabalhando com as crianças. A formação eu tive a base do magistério, que precisa ter no caso, uma sala de aula, tem que ter a base do magistério. Têm meninas que fazem só a pedagogia e não tem a base do magistério. O magistério é a base para ti entrar em uma sala de aula. Pra pegar essa geração de crianças que estão vindo hoje, né? E pedagogia é mais a prática né? E magistério é mais a teoria, (o entendimento da professora é o contrário) o aplicar, o como fazer, o como remontar e é muito bom. Adoro o que eu faço.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Quando eu fiz o magistério, fazendo pedagogia, na pedagogia a gente teve uma aula sobre direitos, o ir e o vir, não me lembro direito, acho que foi em estrutura, nas leis, em políticas públicas. Nós tivemos essa lei, sabe? Que tinha do ir e do vir. Tu tem o teu direito, onde começa teu limite acaba o do outro, e vice e versa. Eu aprendi que nas leis a gente deve trabalhar sempre os direitos com os alunos, não esquecer nunca, começar lá de tráz e vir começando, retomando todo dia o que é necessário, o que é possível, não mexer, não usar, todos os direitos iguais, sem discriminar nenhum direito. Eu sempre trabalho nas minhas aulas, todos os direitos, o que eles aprontam no recreio, o que eles aprontam na sala de aula, vendo se é convivente o que estão fazendo, se não é. É bem interessante! Eu sempre trabalhei direitos com eles, sempre!

Pesquisadora: Então tu tens uma concepção de direitos humanos e de educação em direitos humanos?

Professora: Sim, por que eu trabalho na prática isso. Eu sempre digo para os meus alunos*: O teu direito acaba onde começa o do outro! Tu não tem todos o direito do mundo pra ti, o teu direito tem um determinado ponto. É até ali e começa o do outro. Se tu tens direito de se expressar, o outro também tem direito de se expressar!*

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Não. Por que quando eu começo a trabalhar, ali na metodologia em sala de aula, eu já explico que eu sou acessível, então, qualquer problema que eles tenham, coisas que eles tenham dúvidas, eles levantam o dedo e esclarecem a dúvida*: Prô, que direitos a gente têm?* Daí eu tento botar um direito no meio e tento explicar o que é legal e o que não é legal, sabe? Eu trabalho essa prática, sabe? Eu gosto de trabalhar isso, ser bem aberta com eles. (4º ano com aproximadamente 9 anos de idade) E eles são bem aberto, eles trazem assuntos lá de fora, que não tem nada a ver com os assuntos de sala de aula. Daí, alí começa a aula! Eu debato o assunto, o que é legal, o que não é, o que deve ser feito. Ontem nós estavamos até falando de um direito, não é bem direito, como é que vou te dizer....não é necessidade também...é uma higiêne. Sobre o canudinho da Coca! Que a gente tem a boca da gente e que nós temos: o nosso corpo uma coisa, o colega tem outro corpo. Eu fiz uma comparação, sobre o canudinho de botar de boca em boca, que não prestava, não era legal. Eu trabalhei o direito, né? Da saúde em si! Eles ficaram me olhando: *Mas prô, como é que tu chegou nesse assunto?* Eles me perguntaram. É que deu uma confusão por que um queria um gole, o outro queria um gole, e daí tinha só dois canudinho, então eu disse: Se tem só dois canudinho, só pode duas pessoas tomar!

Não pode várias pessoas tomar, por que nosso corpo também tem vírus, ele é transmissível, ele passa! Eu não sou cem por cento livre de pegar vírus! Ninguém é cem por cento! E aquela aula foi e eles entenderam sabe, hoje, eu pensei, vou ver se eles entenderam! Daí, hoje, voltando do bar, eles troxeram refri, mas só eles tomaram. Eles não repartiram o refri. Sabe? Eu disse: *Áh, eles aprenderam!* Até o lanche, eles eram acostumados a repartir com todo mundo, hoje, eles ficaram só no lanche deles. Eles entendem o que tu fala. Mas têm que falar assim, de maneira simples e direta. Não ficar aquela coisa muito modernizada! Não! Como é? Infantizar a coisa. Deixar muito infantil. Por que eles não são mais bebê. São adultos, pré adolescentes, que entendem o que tu ta falando. Não precisa dizer: *Áh criancinha!* Não! Não precisa mais dizer isso pra ele. Eles dizem: *Áh, a prô é direita*! Sô bem direta! Chega de ter bebê na minha sala. Mas eles entendem e eu gosto de trabalhar com eles. Uma turma tranqüila, tu dá a voz e eles entendem.

Pesquisadora: Tu percebes alguma influência da televisão?

Professora: Eles trazem para sala de aula: *Áh, tu viu a novela?* Daí da novela eles falam os personagens da novela. *Áh, eu vi um filme! Esse filme tava assim! Eu vi no computador*! Eu percebo que eles têm essa troca, por que uns não assistem o que os outros assistem, a mãe não deixa ou eles não querem assistir. Mas assistem jornal, televisão, aquele wats zap que é modernização total, né? No celular, acho que todos (tem acesso a celular), mas ficam desligados, não deixo ninguém. (...) Eu mando eles desligar, tira boné, toda aquela parte, sabe? Eles sabem que eles precisam fazer.

Pesquisadora: Então, na tua sala de aula não há manifestação de preconceitos?

Professora: Uma hora tinha um preconceito que eu...na minha sala...no ano passado tinha de pessoas morenas. Eles não gostavam do pretinho. O preto pra eles era uma cor que não encaixava no perfil deles. Não sei por que todas as salas tem isso? Mas tem! Daí o ano passado eu enfrentei isso. Mas, meu Deus do Céu! O que eu vou fazer? Daí pensei: está na hora de eu abrir minha boca, daí eu me agüentei até um ponto que eu falei. Daí eu disse: *Por que vocês tem o preconceito? Branco, preto, amarelo, cor de rosa, são tudo igual, gente! Só por que ele é preto vocês tem preconceito?* Daí começaram a dizer que ele era macaco, comia banana. Daí eu comecei a mudar a mentalidade deles: *Óh, vamos convidar ele pra brincar? Ele é colega de vocês! Ele é igual a vocês, só que tem outra cor, mas é igual vocês! O que vocês comem ele come também! O que vocês fazem ele faz também! Os problemas que vocês tem ele tem também!* Fiz um monte de comparações, puxando eles com a cor, até que um certo dia uma aluno me disse: *Prô, hoje nós brincamos com o fulano e ele gostou de brincar com nós! E eu disse: E o que vocês sentiram? Nada! Ele mordeu vocês? Ele comeu vocês? Ele beliscou vocês? Não prô! Ele não fez nada disso com nós. Ele é igual a nós*! Então, o que eu tô falando pra vocês? Daí eles entenderam que eles estavam fazendo bulling com a criança, preconceito com a criança, Daí ele ia pra o grupo, ele trabalhava, ele jogava futebol, tudo.

Pesquisadora: De onde achas que vem esse preconceito?

Professora: Acho que vem de casa. Tem pais, hoje em dia, que são racistas puro, que negro não presta, que negro é pra lá, e branco é pra cá. A gente sabe que têm! Tem famílias por aí que detestam negro. Negro não presta! Mas se tu for ver, tem negro prestando melhor que branco! Vêm de casa esse preconceito. Não vem aqui da escola. A gente tenta tirar da cabeça deles o preconceito e o pai coloca de volta na cabeça deles. Daí eles não sabem o que eles fazem, se eles atendem a nós ou se atendem aos pais. É bem complicado. (...)

Religião também, tem uns que não aceitam o aluno por que ele é de Jeová, o outro por que ele é Morman, por que é judeu, por que é hebreu. (...) Católica é uma coisa, eles separam assim, por religião, cada um tem o seu Deus e eu expliquei para eles que não, que Deus é um só. Não importa a religião que você é. Se você é católico e eu sou Jeová, o Deus é o mesmo. O que muda é só a religião que você está frequentando. As maneiras são diferentes de falar sobre Deus e é só isso que muda, mas eles dizem: *Mas prô! É verdade!* (...)Vem da família mesmo, por que na minha religião a gente não faz isso, bem dizer eles fazem tudo o que o católico faz, mas só que invertido, eles fazem de um outro jeito. É a mesma religião. Por que tem gente que diz: Áh, não fazem isso! Fazem!!! Não brigam, não usam saia, não corta cabelo, não corta unha. (...) Eles fazem.

Pesquisadora: Tu achas importante incluir o tema educação em direitos humanos no currículo?

Professora: Acho muito importante.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que impede o professor de fazer isso?

Professora: Não. Não tem. O que impede o professor é ele ter paciência, não ter vontade de explicar pra o aluno e não gostar do que está fazendo. Tem professores que vem só para dar aula mesmo e não quer saber se o aluno está com febre ou se está com dor de barriga, nada, só querem saber do dinheirinho lá no banco, e aula que é bom, não dão. E eu acho muito importante que haja uma formação de direitos humanos, sobre preconceitos, sobre dever e igualdade, sobre religião que é uma fonte, é uma caixinha e onde puxar um assunto puxa tudo. (...) Hoje falta respeito, falta união entre as pessoas, aquela palavra de carinho e de amor. O que tem hoje em dia é palavras de ofensa, as pessoas parece que não querem escutar o que as outras tem pra falar, fogem do assunto. Eu acho que está faltando um pouco de educação no nosso país. As pessoas não tem mais aquela educação primordial. Não existe mais isso, né? É complicado!

Pesquisadora: Na sala de aula o que mais te preocupa?

Professora: O que me deixa mais preocupada é não vencer o meu conteúdo. Eu tenho muito conteúdo e tu não consegue vencer por que resolve um problema aqui, um problema ali e tu acaba esquecendo o teu conteúdo. Outra preocupação é tentar ajudar os alunos em si. Sanar aqueles problemas que eles têm. E os alunos vêm com um baita problemão na sala de aula e tu fala uma palavra, parece que foi solucionado. Sabe, é bem interessante. E tem dias que eu saio bem preocupada mesmo, mas é com problemas fora da escola, que a gente também tem vida lá fora. (...) É que nem eu digo para os meus alunos, os meus problemas ficam pra fora da porta da sala, mas quando acaba a aula eles entram, por que são meus. (...)

PROFESSORA 21

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Sou formada no ensino normal aqui. Estou terminado o curso de pedagogia e me formando nesse semestre. (...) Fiz curso técnico em informática e nutrição. Sempre procuro, quando tem algum curso, estar fazendo. (...) Tenho primeiro aninho, é primeiro ano que trabalho com eles. Já trabalhei em casa de acolhimento, em CRAS, que é aquele centro de referência e assistência social e já trabalhei também na educação infantil (...).

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não. Até fiquei bem espantada quando você falou sobre isso, por que realmente não tivemos nenhum enfoque sobre esse tema, sobre esse assunto.

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: No CRAS, de uma criança que chegou suja e ele tinha cortado o cabelo bem curtinho, raspado, tinha oito anos e ele não quis dizer o porquê a mãe cortou e depois a gente ficou sabendo que ele tinha pêgo piolho. Teve um infestação de piolho e a mãe achou mais fácil raspar do que limpar. Daí as crianças mexeram com ele, tira a tôca e coisa e tal e eu disse: *Não, se ele não está com vontade de tirar, ele não vai tirar né?* (...) E com relação a mim, com o meu filho. Quando ele tinha nove meses, eu fui fazer uma foto e, como ele é muito branco, a moça da fotografia disse para mim que era só nós aguardar que a mãe dele chegasse. Ela achou que eu fosse a babá dele e eu disse que não, que eu era a mãe dele e tirei o peito por que ele queria mamar, e disse: *E você me dá licença que eu vou amamentar meu filho!* E pedi que fosse outra pessoa que fizesse a foto, que não fosse ela que tirasse a foto naquele momento.

Pesquisadora: De onde tu achas que vem isso?

Professora: Acho que vem da criação dos pais. Acho que é muito incitado pelos pais. Por que quando eu trabalhei (numa escola particular) eu notei uma grande diferença, não no sentido da cor, mas você via que não havia negros trabalhando lá e você via que não existiam crianças negras estudando lá. Poucos. Na educação infantil inteira, nós tínhamos duas crianças negras estudando lá. E a própria mãe dessa criança negra fazia chapinha no cabelo da criança por que ela não gostava do cabelinho dele daquele jeito. (...) Então eu acho que isso vem de casa. Dos pais, até da maneira como os pais se colocam, referente a qualquer coisa, (...) até por que eu sempre ensinei o meu (filho) que a gente deve tratar a pessoa de igual para igual, não é por que ele tem mais que eu ou menos que eu que ele é melhor que eu.

Pesquisadora: Onde você aprendeu essa prática de tratar todos com igualdade, considerando as diferenças. Em que lugar você construiu essa aprendizagem?

Professora: Eu aprendi com minha mãe e com minha avó. (E eles?) Acho que desde antigamente, (...) por que normalmente eles viviam em forma de comunidade, por que eles não tinham aquelas coisas de troca, como a gente tem o dinheiro, hoje, eu troco isso por dinheiro. Eles tinham que viver em comunidade, que tem isso e troca por isso. Acho que de repente foi daí que veio. Da cultura de cada um.

Pesquisadora: Tu achas importante incluir o tema educação em direitos humanos no currículo?

Professora: Bastante. Acho que a escola tem que fazer um trabalho conjunto com os pais por que até pela questão do próprio consumismo que você nota que, por uma criança ter uma mochila melhor que a outra, ela pode ser mais que a outra, sabe. Então, há muito modismo, muitos valores estão sendo deixados de lado e o principal não está sendo levado a sério. Por que se eu tenho aquilo eu sou bom naquilo se eu não tenho, não sou bom. E não é dessa forma que funcionam as coisas. Ás vezes você pode ser bom numa coisa, as vezes ser bom em outra coisa e juntos nós podemos trocar. (...) As vezes elas dizem: Aí, cuida a minha mochila, por que essa daqui! Você nota, sabe, que elas colocam bem assim do ladinho para mostrar que a minha é dessa,

que a minha é daquela, então, eu acho que os pais não estão mostrando o que realmente é importante. Sabe, por que ás vezes, uma coisinha de nada pode ser importante. Eu agora estava fazendo um iô-iô com material reciclado, que eles não imaginavam que podia se tornar isso! Então, um brinquedo simples, não precisa ser um brinquedo tecnológico pra fazer eles felizes! Não precisa ser uma coisa de marca pra fazer eles felizes!

Pesquisadora: E esse apelo pelo consumo vem de onde?

Professora: Da mídia. Da Tv.

Pesquisadora: Percebes que a influência da mídia é significativa no comportamento das crianças?

Professora: Sim, até pelo fato de que os pais tem pouco tempo por trabalharem, não direcionam muito o que os filhos podem ver ou não ver. Por que existe uma faixa etária para isso, uma faixa etária pra aquilo, mas eles ficam meio que a vontade. Então não há esse controle. Então passa lá e eu quero isso, não interessa quanto que é e ás vezes uma coisa simples pode deixar a criança feliz. (...)

Pesquisadora: O que mais te preocupa em sala de aula?

Professora: A falta de cuidado que eles têm com eles mesmos e com o outro, que por qualquer motivo, se eu mostrei a língua, agora, eu vou bater. Isso me deixa preocupada! Eles não podem conversar para resolver. Eles acham que primeiro tem que bater e depois eles resolvem o problema. Em vez deles conversarem, primeiro eles vão bater, depois eles vão pensar por que eles bateram. Isso que me preocupa. Eles estão resolvendo dessa forma. Com agressão! E isso vem muito do que eles assistem também. Ás vezes estão com as mãos fazendo arminha e é dos desenhos que assistem. Acho pouco educativo. É briga, é lutinha na sala, tu tens que ter olhos atrás pra você poder ver. (...) Na escola tenho tido bastante apoio. A escola tem um diálogo com a gente. Ela escuta. (...)

Pesquisadora: Tu achas que pode haver alguma coisa que impede a escola trabalhar com o tema?

Professora: Acho que não, por que sem querer, a gente trabalha. Automaticamente todo dia, sem querer a gente tem que parar todo dia para dizer que alguma atitude não está correta. Ás vezes você tem que ficar meia hora falando, conversando pra que melhore. Penso até que seria bem produtivo. (...)

PROFESSORA 22

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu fiz magistério aqui na EENAV, (...) depois fiz um ano e meio de enfermagem na UPF, não foi no que me realizei! (...) Fui fazer pedagogia e vi que lidar com vida, com criança, com coisa alegre, (...) que doença me deixava para baixo. (...) Antes de terminar pedagogia eu fiz umas especializações da educação infantil e pós pela Universidade de Joinville em gestão e administração e orientação educacional. Estou atuando no Estado a quase 20 anos. Mas que a gente sabe um pouquinho de quase nada. E outros cursos que a gente vai e acompanha palestras, mas curso mesmo foram estes.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Quando a gente vê a parte da história da educação em si, quando a gente estuda os direitos da criança e adolescente, trabalho com o ECA, a estrutura, a gente sem querer, bate muito. (...) Quando a gente vê assim, o que cabe ao indivíduo, o que cabe a sociedade, o que cabe ao governo, o que cabe a cada um.

Então a gente estudava, estudava na própria sociologia, a pedagogia ou quando, atuando com o magistério, que eu também sou professora do curso normal e eu também sou supervisora, então a gente acaba batendo em sociologia, antropologia, um pouquinho a gente bate ali no assunto da ética. Da sociedade como ela está inserida, o que cabe aos poderes e o que cabem a cada um, as leis e como elas se organizam, a quem elas beneficiam, então a gente acaba mexendo um pouco com os direitos humanos, o que cabe a cada um. Por que eu vejo que, assim, em toda formação, muita coisa que a gente têm é engavetada, mas dessa gaveta a gente tem que tirar um assunto e emendar com outro e a gente vai vendo que nada funciona estanque, pra eu trabalhar psicologia com meu aluno, entender meu aluno, eu preciso saber um pouquinho de onde ele vêm, como ele é tratado, o que a sociedade oferece pra ele, o que ele nos oferece, em que contexto ele está e até mesmo pra trabalhar na escola. Saber o que a escola pensa do homem, pensa do indivíduo, pensa da sociedade, o que a gente faz em razão da gente conhecer. Então, a gente acaba batendo nesse assunto, não com o título em si, se falar assim o título, não me vêm, não tive uma disciplina. Mas as coisas vieram tudo entrelinhas entrelaçadas, meio por tráz, que a gente tem que fazer a leitura de temas, (...) Na hora que a gente vai fazer a análise e reflexão ou a inter relação entre os temas que a gente trabalha na própria universidade, com as próprias alunas no curso normal, a gente acaba batendo nos direitos humanos. O que cabe a cada um, mas não que seja um tema único. Ele vem como um ponto. (...)

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: A gente percebe claramente! A gente aqui na escola, não tem um bairro definido, uma clientela de um bairro. A gente recebe clientela de todos os arredores. (...) A gente não tem aluno do centro, a gente tem de todos os bairros, então, a gente tem assim, de todos os lados da cidade. E têm várias etnias, várias maneiras de pensar, várias estruturas de família na sala de aula, vários contextos. Eles recebem várias informações, muitos assistem muitos desenhos e poucos lêem livros. As informações são inúmeras e a imaturidade da idade deles, ás vezes, não permitem eles selecionar e classificar, e a gente percebe que o que eles assistem eles reproduzem, eles não conseguem refletir. Então eu percebo assim, que muitas coisas que eles discriminam nos outros, eles nem sabem o que é e vão pelo convívio, pela conversa dos maiores com os quais eles convivem. Por que eles estão numa fase em que não são crianças, nem são pré-adolescentes, então para eles, tudo é gracinha! Ás vezes uma leitura que tu faz, uma palavra escrita no quadro, para eles vira tudo piada, vira tudo gozação. Então assim, (...) eles não conseguem discernir a palavra, criam rótulos e acabam discriminando. Então é bem complicada essa idade. E muitas coisas vêem de casa, do convívio com a família. As vezes, a maneira como vivem, como pensam, tem muito de quem vem vindo e eles escutam os maiores e a sociedade tem muito rótulo, tem coisas que não precisariam, então, muitas vezes eles reproduzem. A gente bate, rebate, explica, tenta tratar todo mundo como igual.

Pesquisadora: A escola faz essa discussão, então?

Professora: Faz! Eu sou uma que faço na sala. Ás vezes têm assim: *Áh, fulano é burro! Por que é pobre é burro.* Eu digo: *Não. Não é por que é pobre que é burro! Não é por que está numa escola pública que a pessoa é menos inteligente do que quem está numa particular.* Isso aparece ás vezes, (...) não é por que o ser mora numa periferia que não tem valor. Não é por que a pessoa é baixinha e gorda que ela é melhor que a

magrela e elegante (idéia contrária). Então eu trabalho muito assim, o que vale é o ser não é a estrutura dele. É o que ele tem por dentro, o que ele pensa, o que ele é, o que ele faz e não o que ele tem. E é o que eu tento trabalhar um pouco com eles. Então respeitar os valores, respeitar o que é, cada um do seu jeito, suas características, tentando descobrir o que tem de bom naquela pessoa e não o que a sociedade acha de bonito, a estética.

Pesquisadora: Percebes a influência da mídia na sala de aula?

Professora: (...) o que eu assisto é o que eu sou. Se eu tenho TV a cabo eu sou um pouco melhor do que aquele que não tem. Se eu assisto determinados desenhos eu estou em alta. Se eu navego, e vou na internet em tais sites, também sou diferente daquele que não vai, (...) na minha aula se eu tiver que usar pra alguma pesquisa (o celular) a gente vai usar como recurso.mas não como instrumento, mas eles se eles podem eles ficam o dia inteiro, eles tem que mostrar poder. Desde a marca que eles estão (...)

Pesquisadora: Pesquisadora: Tu achas importante incluir o tema educação em direitos humanos no currículo?

Professora: Acho que a escola tem que trabalhar assim: O que é ética. O que é valor. O que cabe realmente ao ser. O que eu tenho de obrigação com a sociedade. O que é de dever. De obrigação. De direito. Mas jamais querer ressaltar, o passar por cima para chegar em alguma coisa. É respeitar os meus valores, respeitar os valores do outro, respeitar os meus direitos para poder o outro também ter direito, cumprir com seus deveres. Acho que é importante por que a sociedade, hoje, está meio confusa e que a gente têm, as vezes, na sala de aula, a gente se estressa ou se magoa tentando colocar os pingos nos is. Por que o que a gente acredita ser o certo na convivência no grupo, as vezes, na família está completamente equivocado os valores, então a gente tem que tentar (...) nivelar uma relação que todos se tornem iguais. Eu digo na minha sala, o que não é para um não é para outro. É igual para todos.(...)

Pesquisadora: Achas que há algo que impeça a escola de incluir esse tema no currículo?

Professora: Acho que impedir não. O que acontece é que a gente tenta, ás vezes, trabalhar esse tema e não é bem aceito e bem assimilado. Tanto para alunos, quanto para as famílias. Por que quando você vai trabalhar, ás vezes, com respeito, com direito, repercute em casa. E se dentro da minha casa eu não tenho, isso não acontece, a professora está solicitando, exigindo coisas que eu não vivo, e isso frustra a criança e ela se sente perdida. Então, daí o que acontece, a professora está trabalhando tal assunto e, lá pelas tantas, vê que aquilo ali tu tens que dar uma travada ou tem que meio abafar, não mexer, por que tu vai melindrando e tu vai magoando a criança, por que o que tu está falando, muitas vezes não é o que se apresenta em casa.

Pesquisadora: E você já viveu situações de preconceito na escola?

Professora: Sim. Desde assim que você diz, o dever da criança, no caso, dever do estudante é estudar fazer a tarefa dele, se dar bem na escola, o pai acompanhar, e vamos supor , o pai o serviço dele é o que? Fornecer para a criança os recursos, subsídios, para que ela tenha um caminho, ir para escola. Só que assim, quando você solicita alguma coisa dos pais para participar, eles se negam por que diz que a tarefa é da escola. Na verdade é partilhar por que a escola só faz a partilha. Família e escola acompanham juntas. Só que daí, muitas vezes, na hora do vamos ver, a família salta fora e deixa a escola sozinha. A escola para fazer sozinha este papel, muitas vezes, não vai. Daí muitos colegas acabam, muitas vezes, deixando de lado ou passando por

cima, do assunto para não se incomodar, pra não mexer onde não é para mexer, por que não têm. Não que a direção não dá respaldo, dá, mas as vezes, a gente acaba mexendo em 'vespêra' que não é pra mexer. Entende o que eu digo? E acaba sobrando para gente ou a gente é mal entendido. Quando a gente quer atender um aluno, ajudar ele, que a gente está vendo que ele está passando por dificuldades ou que a situação é falta de organização de um horário para estudar, organização pra ele mesmo e tu vai conversar com a mãe, os pais, ás vezes, a mãe não facilita esse diálogo. Ela diz que na casa dela quem manda é ela e se ele não tem tempo ou não tem lugar, faz o tema na frente da televisão. (...) Quer dizer, a gente continua insistindo, mas quando a coisa bate ali tu meio trava. Então eu trabalho em equipe e a gente pode ir até um certo ponto, eu não posso me envolver, né? Então quando a gente vê que a coisa é séria com o aluno, a gente encaminha na direção, fala, a gente pode até encaminhar para os carros seguintes, mas se não tem um retorno, a minha parte eu fiz mas, ás vezes, bate em outros entraves, né.

Pesquisadora: O que mais te angustia na sala de aula, hoje?

Professora: O que mais me angustia hoje é essa piazada! Eles não sabem dialogar! Não sabem ouvir! As regras para eles é, ter ou não ter! Muitas vezes os pais trabalham o dia inteiro e se vêem a noite ou final de semana. Os meus, que já se acham maior, são crianças para umas coisas e adultos para outras, então dão certas funções e não acompanham. Muitas vezes cada um, na sua casa, sua regra, daquele jeito! Áh, aquela coisa, tá indo pra a escola? Tá indo! Está fazendo ou não está? Os pais não ligam ou não se interessam! Não tem a participação e deveria ter um envolvimento maior deles para ver o que cabe à escola e o que cabe a família. Juntos, vamos fazer a parceria! O discurso é bonito, mas no vamos ver que a coisa não acontece. E a piazada de hoje tem dificuldade de ouvir, de conversar, de assumir regras, entender o que é limites, por que em casa limites tu não tem, quem comanda na família, ás vezes, é a mídia, a televisão. Então nem tudo que passa na televisão é saudável. Saber sugar, refletir, avaliar o que está assistindo com o filho e conversar? Ás vezes é complicado para alguns pais pegar o controle ligar e esquecer de desligar a TV. Isso é outra coisa bem complicada. Então tudo que ele vê na TV pode: Áh, na novela é permitido! Mas será que na minha casa, no meu grupo é permitido fazer a reflexão, colocar regras, horários limites. Tem crianças que os pais dormem antes e os filhos dorme as duas, três da manhã, quando termina o filme. Eles que comandam dentro de casa e acham que as coisas estão invertidas. Então: Áh, mais a criança tem uma liberdade! Tudo bem, mas só que tem horário, regras, então assim, para eu poder respeitar o outro eu tenho que também respeitar, cumprir uma hierarquia. As crianças não sabem seguir regras, não sabem seguir comandos.

Pesquisadora: O que hoje é referência para essas crianças?

Professora: A mídia é uma referência. Mas nem, sempre é positiva, (...) nem sempre os ídolos deles são os melhores, talvez os nossos de nossa época também não foram, mas dizendo assim, que eles não conseguem enxergar o outro lado, tudo é bonito. Quando a gente cobra alguma coisa é chato, é careta, é cafona. Quer dizer, é complicado, por que talvez muitas vezes eles não tiveram desde pequenos regras, horários, limites. Daí já começa a incomodar o próximo, né.(...) A gente trabalha na escola com o saber acumulado a anos, mas nem sempre o que é acumulado eles valorizam e respeitam, então nós temos que aprender na escola e aí está o desafio de muitos professores, selecionar, classificar, ver o que é interessante, hoje, para o meu aluno, mas

sem esquecer de passar o conteúdo e esse respeito do outro junto. Trabalhar o individual e o coletivo na sala é bem complicado. E as salas de aula hoje em dia estão super lotadas 30, 35, 40 quase 50 alunos por sala. O professor não trabalha mais valores e muito menos o respeito com o outro como é o tema recursos humanos, né? Áh, direitos humanos. Que direitos humanos eu vou ter numa sala de aula onde tem 50 alunos e uma professora? Quando que ela vai conseguir chegar ao lado daquele aluno? Aquele aluno é um número numa chamada. Começa aí, com a super lotação de uma sala de aula. (...) A professora tem que planejar a aula, ser criativa e dinâmica, no contexto de hoje, com recurso, pode até dar computadores mas ela não vai conseguir chegar nos cinqüenta alunos.(...) Ela não vai criar laços e auxiliar aquele aluno, ela vai transmitir, decodificar alguma coisa. Começa por aí o maior conflito em sala de aula, pois se eu respeito o meu aluno, se eu quero aprendizagem, se ele tem o direito de aprender e o professor tem o dever de ensino, e também aprender ao mesmo tempo, tem que ser dado dentro de uma sala de aula, e se eu tenho uma super lotação, falhou. A escola não está sendo ampliada está sendo só encharcada de alunos, um depósito, coloca, coloca e tem que sair todo mundo aprovado. Mas como que eu vou devolver qualidade para sociedade se eu estou socando. Já não tem respeito. Para conseguir uma vaga numa escola? Quanto se sapateia para chegar a uma vaga! Daí quando chega na sala de aula têm 50 numa sala, 35 na outra, 30 numa primeirinha para você ensinar ler e escrever, que é a série mais difícil que existe. (...) Eu acho que muita coisa desse tema foi deixado de lado de propósito, por que se eu for mexer na minha gavetinha, vai ter muita gente devendo e muita gente não fazendo. Então é melhor eu me omitir nos direitos humanos, me omitir nos deveres, e ficar só nas obrigações que é mais fácil. E o tempo vai levando e a sociedade vai ficando.

PROFESSORA 23

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu fiz graduação em ciências com habilitação em química. Fiz aperfeiçoamento em educação e o mestrado em educação. Então na minha graduação tive bastante experiência em trabalhar com estas questões, até por que elas foram requeridas no momento em que eu fiz o concurso no Estado. Um dos temas trabalhados era essa parte, até por que ela vincula várias leis. Mas eu te digo que a formação maior a gente têm todos os dias na escola, então, enquanto professora de ciências, geralmente as questões mais pessoais, de família, de relação com a sociedade, eles nos trazem muito, têm uma aproximação muito maior. Então a gente já viu casos de alunos que já sofreram abusos, que eu ouvi e fiquei chocada, a gente ouve falar, mas quando está perto de ti tu te sentes mais fragilizada e ás vezes, sem entender como é que vai agir na hora. Então aos pouquinhos fui aprendendo como lidar com a situação e mesmo que seja de ciências e química, a gente sempre tenta fazer com que eles enxergue o papel deles como cidadão e que aceitem as diferenças e o direito do outro. Acho que tem um grande problema hoje, que são excesso de direitos e quase nada de conhecimentos de deveres! Esse é um problema bem grave! A gente vê isso na postura dos alunos. São crianças cheias de direitos, mas não estão cientes dos deveres. Por que se tu tens direitos de alguma coisa você têm que entender que o outro também têm direito.Caso como de homosexuais na escola, a gente teve um caso hoje, de tira um sarro, a pessoa ficou incomodada, claro, quer se reafirmar, então chegar na aula, conversar sobre isso, ter uma conversa franca é algo que a gente teve que aprender com o tempo, né. Eu tenho quinze anos de magistério, e

nesse tempo as coisas tem mudado bastante, a parte dos direitos humanos e sociais deles, a parte ambiental. Cobro muito também o espaço, o saber se relacionar, o saber conversar, a educação, a gente acha que tem uma falha na família hoje, que não está muito estruturada, tem uma diferenciação de alunos que tem uma família estruturada, dá para enxergar bem quais são os problemas. Talvez não os problemas, mas o aluno que tem algum problema, pela forma com que trabalham com a gente na aula. Então eu acho que esse assunto tem que fazer parte da nossa metodologia até, e não pode fugir, a gente tem que estar bem ciente. Eu como química, imagina, não tem o que fazer, tem que falar de direitos humanos o tempo inteiro, por que para eles química é explodir, é matar e não é assim, né. Falo mais no enfoque do desenvolvimento, de construção de qualidade, para eles tentarem tirar um pouco essa visão, por que parece que a destruição é um pouco mais sedutora, do que a calmaria, do que o aceitar, o de ter boas relações. Parece que hoje em dia é um problema bem sério, e o outro problema social que eu enxergo e acredito, que essa parte de formação em direitos humanos ela sempre é bem vinda, é a questão das drogas que a gente enxerga na escola. Para eles entenderem também que os direitos não só das pessoas que estão sofrendo essa doença, digamos assim, né, por que eles ficam doentes, mas também da opção de não usar, mas de saber não critica. Não sei, a gente tem que entrar em um consenso de como ensinar, do que fazer na falta da família também, o que a gente pode fazer. Questão de violência, a gente tem visto na televisão, cada vez mais a violência chegando na escola. Antes era um caso só da família, da rua e agora está vindo pra a escola e a gente fica meio, um pouquinho, de temor quanto a isso. Alguns professores têm um pouco de insegurança por que, quais são os seus direitos, no momento em que chama a atenção e um aluno. Áh, pode ser processada, meu direito e teu direito. Então tem tudo isso. Por isso que eu digo, todo mundo deveria saber todos os direitos, de cor e salteado, mas não só os direitos por que quando tu lê os direitos humanos tu tens ciência dos teus deveres. Meu pai trabalhou com a comissão de direitos humanos desde que eu sou pequena, então as cartilhas faziam parte da minha rotina e as conversas... então eu tive uma relação com essa parte muito forte.

Pesquisadora: Então grande parte dessa tua percepção vem da família?

Professora: A química ajuda muito também. Ajuda a desmistificar essa coisa do destrutivo, então tu chega lá, nós como estudantes também achávamos, né? Mas não, a gente tenta sempre buscar na química, na física, o que têm de construção, até por que ela é disciplina pra isso, né, e não para a destruição. A formação não se deu isolada, eu tive uma formação de casa muito específica com relação a isso. É o que se fala hoje de aceitar as diferenças e tal, eu fui criada assim, diferente pra mim é não fazer dessa forma, o eu ser ríspido, não aceitar, não entender que a opinião do outro também vale, a minha pode ser diferente então ver que os opostos também são interessantes para a construção do conhecimento, as pessoas não gostam, não aceitam muito as críticas então tem que entender muito de direito, a parte de direitos humanos acho fundamental, e nem só fundamental, por que nem todo mundo tem família que forme isso, então, enquanto professor essas formações deveriam ser anuais, sempre voltar no tópico então, mas o que a gente vai fazer, a gente tem projetos sociais, por exemplo eu estou trabalhando a questão do lixo por que estava vendo que estava sério. (...) Eles vão trabalhar na sala, mas isso é uma parte, eles têm que ter direitos e têm que ter deveres. Mas isso entra também no respeito ao próximo, alguém vai me dizer: *Tu vai separar lixo e depois vai tudo para o mesmo lugar*! Tudo bem, não precisa bater boca, faz a tua parte, cada um tem o direito de ter a opinião que quiser, não precisa

bater e nem matar ninguém por causa disso. Então, eu acho que a formação em direitos humanos é fundamental, a gente enquanto cidadão e humano, é fundamental.

Pesquisadora: Então consideras importante fazer parte do currículo da escola?

Professora: Com certeza! E pode entrar como tema transversal, como projeto, pode entrar como tema para palestra, pode entrar como qualquer tema, por que é muito abrangente, e não tem fim, por que todo mundo é diferente e todo mundo tem sua opinião. Eu acho muito interessante, mesmo. Deveria fazer mais parte do nosso currículo, muitos tem isso impregnado e já colocam nas suas aulas essa parte de conscientização. Assim como a gente quando faz as paralisações, por exemplo, a gente vai pra sala de aula e diz para eles: *Óh, a gente está paralisando por isso, isso e isso*! *E esse é um direito que eu tenho! Assim como vocês também tem o direito de lutar e foi isso que aconteceu.* Eles passam por várias situações sociais aqui dentro, que a gente tem uma amplitude muito grande de possibilidades de falar sobre direitos e todas as formas de direitos humanos, todos os temas, que são bastante abrangentes.

PROFESSORA 24

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Tenho graduação em letras, especialização em língua portuguesa e estou fazendo mestrado.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Na graduação muito pouco. Não só questão de direitos humanos, mas meu pensamento, quando tu chega na sala de aula é muito os direitos dos alunos. Como tem que ser, como tu vai abordar os temas, como tu vai conduzir a disciplina. E quando cheguei na escola, e quando eu chego na escola, agora, estou percebendo quais são os direitos do professor, quais são os meus direitos humanos, sabe. Por que claro, vem toda uma questão social, de família e falta de limites, então trazem os meus direitos, os dos outros, então eu gostaria muito que fosse mais aprofundado, como ingressei no ano passado não participei de formações. (...) Nessa escola eu senti que o professor tem os direitos deles e vocês vão ter que respeitar. Os direitos de vocês são esses, do professor são esses.

(a professora foi chamada.)

PROFESSORA 25

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Fiz graduação em letras.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Não! Só ouvia falar assim: *Direito do aluno, direito do aluno.* Isso antes de trabalhar. Quando eu estava no segundo semestre já comecei a trabalhar e sempre ouvindo: *O direito do aluno*. *O aluno tem direito!* O professor sempre, né, naquela situação. Mas agora já está mudando. A gente já está mostrando par o aluno. Tem escola que eu trabalhei que não tinha ajuda da direção em certa situação, sabe, só o aluno tinha direito. O aluno aprontava! Eu passei por situações, fui buscar auxílio e não tinha, hoje eu posso dizer assim, eu estou em três escolas agora, e posso dizer que já mudou.(...) Teve um caso, de um lugar que eu trabalhei anos atrás,

que aconteceu uma situação bem difícil para mim e eu fui chamar a direção e a direção disse que eu tinha que pedir desculpas para o aluno. Resumindo: eu fui ameaçada por um aluno de quarta série e eu pedi ajuda, pedi pra ele se retirar e ele não quis, daí chamei a coordenadora e aí ela disse que não, que eu tinha que pedir desculpas pra ele na frente da turma e eu disse que não, que eu não ia pedir desculpas por que quem estava errado era ele e eu não ia perder a autoridade com a turma. Era o meu direito, da minha razão, minha autoridade de professora. Daí ela ficou com medo. Ela não gostou muito, daí o menino viu que eu não ia baixar a bola, como eles diziam, daí ele começou a chorar, me pediu desculpas ele viu que ele errou, sabe, e daí o que aconteceu? Isso faz mais de 10 anos e esses dias eu perguntei pra um aluno: *E aí, onde está fulano?* E disseram: *Tá preso!* E eu perguntei: *Preso por que? Por que ele já matou três!* Então são lugares que eu já trabalhei que são bem pesadinhos, né. Então tinha aquela coisa: só direito, só direito. Não tinha vez, né tinha que trabalhar e pronto. Então assim, não é por que eu moro num bairro que eu só tenho direito. Hoje está bem diferente, os alunos já tem deveres, já estão entendendo qual a sua parte do dever deles também, Então já está sendo trabalhado muito bem nos bairros, pelo que eu percebi. Mas ainda não está no papel como disciplina, como formação, (...) e que a família também tenha acesso quando for trabalhado para receber esse tipo de formação.

(professora foi chamada)

PROFESSORA 26

Pesquisadora: Qual foi a trajetória da sua formação docente?

Professora: Eu sou formada em magistério, lá em Vacaria, na escola de irmãs, no Colégio São José. Aqui em Passo Fundo eu me formei em educação artística, habilitação em artes plásticas. E depois fiz pós-graduação em pedagogia gestora, habilitação para direção, coordenação e supervisão. Antes da pós, eu tive cinco anos de pesquisa na educação, pela universidade, no grupo da pedagogia. (...) Eu era participante e a gente fazia pesquisa em educação.

Pesquisadora: No seu percurso formativo, na sua escolarização, na graduação, especialização, nas formações continuadas na escola, alguma vez foi estudado ou abordado o tema educação em direitos humanos?

Professora: Especificamente não. Mas tudo o que a gente trabalhava diz respeito aos direitos humanos: os direitos da criança, do adolescente. Lá na pesquisa sim, ver primeiro de tudo o direito do aluno e a nossa pesquisa é a prática nossa, em melhorar o trabalho com a criança, mas aí era no município, não era aqui no Estado. Era todo voltado para esse assunto mesmo, direito da criança e do adolescente, para eles terem uma educação de qualidade, para gente se formar melhor na prática pra trabalhar nossa prática melhor, iluminado pela teoria. (...)

Pesquisadora: Tens percebido manifestações de preconceito, discriminação, violência e opressão no contexto da escola?

Professora: Isso tem bastante nas escolas. As crianças tem já isso, aí a gente precisa trabalhar bastante, do gênero, que eles tem que respeitar, os meninos respeitar as meninas, que eles querem se sobrepor, o preconceito também com a criança homossexual, eles também têm essa agressividade, essa falta de respeito. Os direitos e deveres de cada um eu também trabalho com eles em sala de aula, pra que eles percebam que

cada direito corresponde a um dever também, para haver mais disciplina também, nesse sentido do comportamento, entre eles. (..) No município eles se dizem as coisas, aqui já tive turmas que praticavam bulling e diziam palavrões para as outras crianças que tem um jeito diferente, eles não respeitam. Este ano eu coloquei um livro para eles no projeto de leitura para lerem, que é *Menino brinca de boneca* que ali trabalha muito a questão do preconceito. E nos outros anos a gente já tinha trabalhado esse livro e eu noto que daí melhora o relacionamento nas turmas e eles vêem as crianças com deficiência física ou mental, a criança homosexual, a mulher, o negro, todo mundo, eles começam a respeitar mais.

Pesquisadora: Então você trabalha o tema direitos humanos?

Professora: Não diretamente, não é uma coisa explícita, foi dentro do projeto de leitura que eles lêem em casa o livrinho e eles preenchem um polígrafo de atividades com a ficha de leitura e as atividades do livro que ele leu. Daí são vários livros que tem na sala. (...)

Pesquisadora: Então consideras importante fazer parte do currículo da escola?

Professora: Eu acho que sim. Existem textos muito bons que os professores precisam ter acesso. Esses textos que trabalham essas questões, por que se tu tens um autor bom, com textos bons, que nem esse que faz a gente achar formas melhor de trabalhar e a criança de refletir melhor. Se tem um texto bem elaborado, bem feito, bem bom sobre o assunto, por que falta subsídios sobre o assunto. A gente vê os livrinhos, tem livrinho muito bons, outros já não é direcionado para o lado social, já é mais superficial.