

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA:
uma análise das práticas pedagógicas**

Maceió
2014

JULIANA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA:
uma análise das práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

Maceió
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S586e Silva, Juliana Alves da.
Educação em direitos humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas / Juliana Alves da Silva. – 2014.
144 f.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 109-118.
Apêndices: f. 119-144.

1. Direitos humanos. 2. Educação em direitos humanos. 3. Dignidade.
4. Democracia. I. Título.

CDU: 37.014.1

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



JULIANA ALVES DA SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE-UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro (FSSO-UFAL)
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo (UNESP - Marília)
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE-UFAL)
(Examinador Interno)

Dedico este estudo a todos os sujeitos e, mais ainda, a todos os grupos sociais discriminados, esquecidos e invisíveis aos olhos dos grandes que, cotidianamente, em nosso contexto social, são condenados à própria sorte, destituídos de seus principais direitos, vítimas das mais diversas formas de violência.

AGRADECIMENTOS

Eis um dos momentos mais difíceis dessa trajetória: registrar, em poucas linhas, todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Temo que o esquecimento me acompanhe em algum momento e alguém possa deixar de ser citado. Por isso mesmo, é importante registrar que cada colaboração, ao longo desta caminhada, foi essencial. E todas, sem exceção, colaboraram para transformar um sonho individual numa realidade coletiva.

Encorajada pelas lembranças e pelos rostos que as acompanham e que, agora, refletem em meus pensamentos, agradeço:

A Deus, pela presença constante em minha vida.

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo nos momentos mais necessários, nos quais estiveram presentes dando-me apoio e coragem para enfrentar mais este desafio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, pela oportunidade, confiança e orientação ao longo da construção desta dissertação.

À Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), na pessoa da Sra. Fernanda Reis Brito que, durante a sua gestão, no cargo de Coordenadora Geral de Educação em Direitos Humanos, do Departamento de Promoção dos Direitos Humanos da mesma Secretaria, atendeu de forma cortês a todos os meus pedidos, disponibilizando parte da bibliografia utilizada por mim, enquanto pesquisadora da área dos Direitos Humanos.

Aos sujeitos da pesquisa, pela participação no estudo; indispensável à edificação dos resultados ora apresentados.

A todos os professores e professoras que se fizeram presentes em minha vida, pelo trabalho desenvolvido ao longo dos vários momentos de estudos, que contribuíram significativamente para esta caminhada.

A todos os meus alunos e alunas, por me fazerem perceber na prática que, mesmo com todas as dificuldades existentes, a educação ainda é uma bandeira de luta imprescindível, através da qual os seres humanos podem ser transformados e, conseqüentemente, o mundo em que vivem.

Aos companheiros e companheiras de graduação e pós-graduação, particularmente a Turma do Mestrado em Educação/2012, cujas discussões foram indispensáveis para rever meus

posicionamentos e práticas.

Aos colegas e integrantes do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), pelas oportunidades de debates sempre enriquecedores.

Aos funcionários e bolsistas do Centro de Educação (CEDU), em especial aos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por atenderem com prontidão a todos os meus pedidos e solicitações.

A todas às instâncias do Curso de Especialização Lato Sensu Educação em Direitos Humanos e Diversidade, em especial aos alunos e alunas do Polo Maceió, com os quais tive a minha primeira experiência como tutora.

À equipe da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (AEDHESP), pela acolhida e amizade compartilhada nesses últimos doze meses de convivência.

Aos professores e professoras componentes da Banca pela colaboração no processo de avaliação deste trabalho, principalmente à Profa. Dra. Tânia Suelly Antonelli Marcelino Brabo, por ter recebido o convite com muito entusiasmo e carinho.

À Profa. Dra. Mara Rejane Ribeiro e ao Prof. Dr. Walter Matias Lima, meus agradecimentos especiais. À professora Mara, pela experiência compartilhada nesses últimos doze meses junto à Coordenação do Curso de Especialização Lato Sensu Educação em Direitos Humanos e Diversidade, onde a aprendizagem no campo dos direitos humanos foi constante. Também lhe agradeço pelo ombro amigo e pela força nos momentos solitários desta caminhada, o que estreitou e fortaleceu nossa amizade, tornando-a minha confidente, sempre atenta às minhas discussões e lamentos. Ao professor Walter, primeiro pela socialização de seus conhecimentos, de sua sabedoria, de suas histórias de vida, tão necessárias e oportunas para enxergarmos o mundo sob outras perspectivas. Depois, por tentar acolher a todos à sua volta, sempre com uma palavra de conforto, mesmo diante de tanto trabalho. Com vocês aprendi que mesmo num mundo comandado pelo império capitalista, onde o individualismo reina, ainda é possível agir com ética, companheirismo e solidariedade. Obrigada é muito pouco por tudo que vocês fizeram por mim.

Ao meu companheiro de vida, de luta diária, esposo, amante e amigo que, como ninguém, soube tolerar as minhas ausências e encarar com toda paciência necessária meus devaneios, estresses e lágrimas inevitáveis neste caminhar acadêmico.

Ao meu bem mais precioso, meu filho Johann, que, mesmo com seus nove anos de vida,

tem me ensinado a ver o mundo de maneira especial, algo que nenhum adulto foi capaz de me fazer enxergar ainda.

À minha avó materna, Raimunda Maria da Conceição (in memoriam), e à minha mãe, Benedita Maria da Conceição: mulheres, brasileiras, nordestinas, cidadãs, Marias, guerreiras, mães lutadoras, com quem pude aprender que a força não está no sexo, mas na vontade de superar os próprios limites.

E, por fim, a todos os cidadãos que lutam diariamente para que os direitos humanos possam ser efetivados na prática, pois essa luta, além de necessária, é indispensável para que o sonho de um mundo mais digno e mais justo possa se tornar real para todos e todas.

A educação é uma oportunidade para compartilhar nosso direito à dignidade e uma oportunidade para lutar contra toda forma de humilhação; [...] Educar contra a humilhação é educar na utopia de saber que a luta democrática é o caminho mais seguro em direção à igualdade. E o antídoto mais eficaz contra o desencanto.

(GENTILI, 2008, p.19)

RESUMO

Esta pesquisa traz uma temática necessária e emergente no contexto da escola pública, a saber: a Educação em Direitos Humanos. Essa é uma preocupação gerada no cenário do compromisso com as questões sociais e com a possibilidade de uma educação voltada para a defesa dos Direitos Humanos. Dessa forma, os registros apresentados nesta dissertação são resultados da pesquisa de mestrado que se propôs a investigar a seguinte problemática: como a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do Ensino Fundamental nas instituições escolares públicas do Estado de Alagoas? O estudo desenvolvido, ao longo de um ano e seis meses, teve como base empírica uma amostra das escolas públicas estaduais registradas junto à 1ª e 14ª Coordenadoria Regional de Ensino, considerando como sujeitos principais da investigação: os/as diretores/as, os/as coordenadores/as, os/as professores/as e os/as alunos/as cujas falas, declarações, depoimentos, relatos expressos em tons de alegria, tristeza, denúncia, medo, angústia, sonho e esperança, acabaram se transformando na principal fonte de informação desta investigação. A pesquisa, de natureza qualitativa, expressa uma base dialética da realidade social inspirada no enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural. A escolha por essa metodologia ocorreu, principalmente, pelo favorecimento da interação direta com as pessoas na vida cotidiana, auxiliando a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuíram a essas práticas, o que colaborou de modo relevante para enriquecê-la. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante, a entrevista semiestruturada, o desenvolvimento de grupos focais e a análise de documentos fundamentada em revisão bibliográfica a partir das principais pesquisas realizadas na área da Educação em Direitos Humanos, nos últimos cinco anos, no âmbito educacional, no Brasil e em Alagoas, além da leitura atenta à literatura produzida por ilustres estudiosos deste campo.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Dignidade. Democracia.

RESUMEN

Esta investigación aporta un tema necesario y emergente en el contexto de las escuelas públicas, a saber, la educación en derechos humanos . Esta es una preocupación que genera en el entorno de compromiso con las cuestiones sociales y la posibilidad de una educación centrada en la defensa de los derechos humanos. Por lo tanto , los registros presentados en esta tesis son el resultado de la investigación principal que tiene como objetivo investigar las siguientes cuestiones: cómo la educación en derechos humanos se ha hecho a mano con los niños y niñas de los estudiantes de primaria en las instituciones públicas del Estado de Alagoas ? El estudio desarrollado durante un año y seis meses , la base empírica fue una muestra de escuelas públicas registradas en la primera y 14 de la Coordinación Regional de la educación , considerando como principales sujetos de la investigación : la / los directores / la la / los coordinadores / la la / las maestras / y la / las alumnos / aquellos cuyos discursos, declaraciones , declaraciones, informes expresados en un tono de alegría, tristeza , aislamiento , el miedo, la ansiedad, el sueño y la esperanza , llegando a ser la fuente principal información para la investigación. La investigación de carácter cualitativo se expresa de forma dialéctica de la realidad social inspirada por el enfoque participativo con vista crítico- histórico-estructural . La elección de esta metodología se debe principalmente al favorecer la interacción directa con la gente en la vida cotidiana , lo que ayuda a entender mejor sus conceptos, prácticas , motivaciones , conductas y procedimientos, y los significados atribuidos a estas prácticas , lo que contribuyó de manera relevante para enriquecerla. Como instrumentos para recopilar datos a través de la observación participante, entrevista semi-estructurada, el desarrollo de grupos de discusión y análisis de documentos basados en la revisión de la literatura de los principales proyectos de investigación en el campo de la educación en derechos humanos en los últimos cinco años, se utilizaron en educativa, y Alagoas en Brasil, además de atención a la literatura producida por distinguidos académicos de esta lectura de campo.

Palabras clave: Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos . Dignidad . Democracia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desempenho do IDEB do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino	74
Quadro 2 - Distribuição dos/as funcionários/as e contratados/as temporários/as da Ea conforme cargo exercido	80
Quadro 3 - Perfil geral dos/as profissionais/as entrevistados/as da Ea.....	81
Quadro 4 - Formação acadêmica e atuação profissional dos/as entrevistados/as da Ea.....	82
Quadro 5 - Distribuição das matrículas dos/as alunos/as da Ea por série	83
Quadro 6 - Distribuição dos/as funcionários/as e contratados/as temporários/as da Eb conforme cargo exercido	86
Quadro 7 - Perfil geral dos/as profissionais/as entrevistados/as da Eb	86
Quadro 8 - Formação acadêmica e atuação profissional dos/as entrevistados/as da Eb	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho aluna A séries iniciais	66
Figura 2 - Desenho aluna B séries iniciais	66
Figura 3 - Desenho aluna C séries iniciais	67
Figura 4 - Desenho aluna D séries iniciais	67
Figura 5 – Foto situação do modo como o lanche é servido	99
Figura 6 – Foto situação do modo como o lanche é servido	100
Figura 7 – Desenho aluno E séries iniciais.....	103
Figura 8 – Desenho aluno F séries iniciais.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BM – Banco Mundial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
EB – Educação Básica
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos Humanos
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
GF – Grupo Focal
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEV/USP – Núcleo de Estudos sobre Violência da Universidade de São Paulo
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP – Projeto Político Pedagógico
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
USP – Universidade de São Paulo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
A trajetória profissional da pesquisadora e sua influência na construção do objeto da pesquisa	17
Percurso metodológico	24
Arcabouço estrutural	28
1 DIREITOS HUMANOS, DIGNIDADE E DEMOCRACIA	29
1.1 Discutindo os direitos humanos e o seu processo histórico	29
1.2 A concepção moderna de direitos humanos e a sua dimensão internacional	37
1.3 Os direitos humanos no Brasil	39
1.4 Os organismos internacionais e o direito à educação	44
2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	55
2.1 Os documentos norteadores da Educação em Direitos Humanos	55
2.2 Projeto Político-Pedagógico e o currículo da Educação em Direitos Humanos ..	68
3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL ALAGOANA	77
3.1 Territórios e sujeitos: a pesquisa em movimento	77
3.1.1 Caracterização geral da escola 1	78
3.1.2 Caracterização geral da escola 2	83
3.2 Saberes e concepções dos sujeitos envolvidos no universo escolar	87
3.3 Educação em Direitos Humanos: o cotidiano e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas	90
DE VOLTA AO COMEÇO A CAMINHO DO FIM: Considerações Finais	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	119
Apêndice A	120
Apêndice B	121

Apêndice C	122
Apêndice D	125
Apêndice E	127
Apêndice F	129
Apêndice G	131
Apêndice H	135
Apêndice I	141
Apêndice J	143

PRIMEIRAS PALAVRAS

Os caminhos trilhados por mim até este ponto de chegada não foram os mais fáceis, nem os mais curtos. Mas, com certeza, foram os mais coerentes com os meus ideais de vida e, por isso mesmo, os mais enriquecedores. A cada passo dado, a certeza de que uma meta seria alcançada; uma dificuldade superada; uma descoberta estaria nascendo. Pessoas foram surgindo; experiências foram sendo divididas; conhecimentos compartilhados. Ao longo dessa trajetória, o meu crescimento foi inevitável!

Assim, não há como me separar dessa vivência neste momento, razão pela qual, a escrita apresentada neste estudo, principalmente em seu processo introdutório, revela, claramente, o quanto toda essa experiência foi significativa para mim.

INTRODUÇÃO

A trajetória profissional da pesquisadora e sua influência na construção do objeto da pesquisa

Discutir sobre direitos humanos numa época em que o nível de desrespeito relacionado ao tema alcança índices relevantes requer, primeiramente, coragem. Embora tenham surgido sob a necessidade de garantir direitos universais e indivisíveis a toda pessoa humana, visando à garantia de uma vida digna, o retrato social revelado diante dos nossos olhos mostra que ainda há muito a ser feito para que esse objetivo se torne parte de nossa realidade.

Não há como negar que avanços significativos ocorreram a partir de reivindicações e da implantação de políticas sociais em torno dos direitos humanos. Mas, para que tais avanços alcancem todos os povos e nações, faz-se necessário o seu conhecimento, seguido de uma ação efetiva. Afinal de contas, na maioria das vezes, só é possível garantir os nossos direitos quando esses são reivindicados, e para que essa reivindicação possa ocorrer é necessário que tenhamos conhecimento sobre eles e saibamos nos organizar politicamente. Assim, passamos a exigí-los de modo concreto.

Segundo Dallari (2004, p.63), além do exercício desses direitos por parte de cada um de nós, “[...] é preciso que a sociedade seja organizada de maneira justa e que a Constituição e as Leis reflitam o ideal de justiça do povo e sejam respeitadas por todos”. Nesse sentido, a educação tem um papel extremamente relevante na medida em que os espaços escolares podem se constituir em arenas prioritárias na construção de uma cultura em e/para os direitos humanos.

Ao partir da perspectiva de que o desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos pode se tornar parte estruturante da escola, Jesus (2011, p.22) observa que a Educação em Direitos Humanos (EDH) surge “como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária”. Mas, ainda de acordo com a autora, o exercício de educar em direitos humanos não é uma tarefa simples. Pelo contrário, é um trabalho árduo, principalmente quando esse se opõe ao Sistema. De qualquer modo, se o objetivo é transformar a realidade “é preciso utopia, acreditar!”, acrescenta Jesus (2011, p.22).

Essa utopia, segundo Gentili (2008, p.18), está “nos planos, nos caminhos e trajetos

ondulados que traçamos para chegar sempre a um destino incerto, mas necessário”, onde sua construção possa ser imaginada de lugares bem específicos e, quase sempre, esquecidos, a partir de pessoas, na maioria das vezes, invisíveis. Ou seja,

[...] a utopia é construída e imaginada dos precipícios, de onde se ascendem, dia a dia, as aspirações de felicidade dos mais fracos, dos desamparados, dos exilados, dos muitos e muitas que sonham em ter neste mundo um espaço de igualdade, direitos e dignidade. A utopia rejeita o desejo de se projetar nos belos rostos ou nas almas pura dos vitoriosos. Aspira, simplesmente, perpetuar-se no anonimato das pessoas comuns. A utopia é construída nos buracos, debaixo da terra, longe das águias e perto das minhocas, buscando as raízes para nela nos enroscarmos [...] A utopia ou, o que é a mesma coisa, a pedagogia da esperança, é construída dia a dia, junto aqueles que sofrem a barbárie brutal de um sistema que nega os mais elementares direitos humanos a milhões de pessoas, meninos e meninas, jovens de mil cores, unidos pelo desprezo e a indiferença que os poderosos lhe concedem. E por sua silenciosa aspiração a ser, finalmente, os donos de sua própria história (GENTILI, 2008, 18-19).

Tomada por essa utopia, pelo desejo e esperança de que é possível construir uma nova realidade, e consciente de que a educação tem uma relevante contribuição nessa desafiante tarefa, lancei-me em uma busca desafiadora numa das mais complexas arenas da sociedade atual: a escola pública. Adentrar esse espaço, vivenciar a sua rotina, conviver com os seus sujeitos, perceber as suas dificuldades e conhecer os seus maiores desafios foi, sem dúvida, uma das maiores experiências de minha vida.

Essa experiência, cujos frutos divido agora com os leitores deste trabalho, tem raízes fincadas num passado não muito distante, que se inicia no ano 2000, há catorze anos, quando vivenciava, como educadora, a minha primeira grande experiência com a educação e a luta em torno dos direitos. Nesse primeiro momento, do direito à leitura, através do trabalho desenvolvido junto ao Projeto Baú de Leituras¹, da Organização Não Governamental (ONG) Visão Mundial², por meio de um estágio realizado como estudante do Magistério, e que teve continuidade com o meu ingresso junto à Universidade no curso de Pedagogia.

¹ Projeto de leitura que tem como objetivos principais estimular e incentivar o hábito da leitura junto às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

² A Visão Mundial é uma ONG cristã, brasileira, de desenvolvimento, promoção de justiça e assistência, que, combatendo as causas da pobreza, trabalha com crianças, famílias e comunidades a fim de que alcancem seu potencial pleno. Dedicar-se a trabalhar lado a lado com as populações mais vulneráveis e a servir a todas as pessoas, sem distinção de religião, raça, etnia ou gênero. Integra a parceria *World Vision International*, que atua em quase 100 países e, no Brasil, desde 1975. Suas ações estão presentes na região semiárida no Nordeste do país e do Vale do Jequitinhonha, na Amazônia e nas principais regiões metropolitanas. Em seus projetos e programas, prioriza as crianças que vivem em comunidades empobrecidas e em situação de vulnerabilidade social.

Foi no âmbito desse projeto que pude perceber a importância da leitura como instrumento capaz de desvendar o mundo no qual vivemos e entender as razões pelas quais Freire (2000, p.09) a coloca como uma questão urgente, que necessita ser vista enfaticamente, sob vários pontos de vista, desde o científico e estético até o ético e político. Outra questão relevante, destacada pelo educador, e uma das principais estratégias do referido projeto, diz respeito à necessidade de compreender criticamente o ato de ler. Para Freire, a leitura,

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (2000, p.11).

Esse modo de compreender a leitura, segundo o ponto de vista freireano, além de importante torna-se essencial no contexto em que vivemos, principalmente, no espaço da escola pública. Independente da origem social, da cor da pele, do sexo, da idade, da opção sexual ou da religião, o sujeito precisa se reconhecer dentro desse espaço, porque antes de chegar até ele há uma história de vida já construída, que precisa ser reconhecida³ e respeitada.

De acordo com Dias (2010, p.453), a EDH, vista sob a ótica do pensamento freireano, visa o diálogo com vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo, tornando indispensável reconhecer e respeitar o saber do outro. Essa lógica de raciocínio permite conferir a importância de trabalhar com a leitura nos espaços educativos, pois além de ser um direito de todo cidadão como sujeito do conhecimento, é uma das formas existentes para desvendar o mundo de modo crítico e reconhecê-lo enquanto espaço coletivo, diverso, de muitos sujeitos.

Após um ano e seis meses vivenciados nesse projeto, aventurei-me em uma nova experiência profissional ao ser selecionada para compor o cargo de assessora, na mesma ONG onde havia sido estagiária. Além das novas responsabilidades, vieram as novas experiências: o contato com novas comunidades, o convívio com outros sujeitos e o reconhecimento de outros “mundos”. Foi nesse momento, que passei a habitar o espaço geográfico do semiárido brasileiro. Mergulhada nessa realidade, deparei-me com os mais diversos problemas

³ Segundo Candau et al (2013, p.37) “o reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados implica ética e politicamente respeito ao outro, diferente, e a sua cultura, e um dos pressupostos da EDH é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social”.

enfrentados pela população desse contexto; entre tantos, o maior deles: a negação de direitos humanos fundamentais, principalmente do acesso à água⁴.

A ausência desse direito tem reflexos gritantes na vida do povo do semiárido, suficientes para justificar uma luta incessante em prol da implantação de uma política de convivência com a região. Apesar dos avanços significativos através das ações desenvolvidas pela Articulação do Semiárido (ASA) e outras entidades não governamentais que comungam dos mesmos ideais, ainda há muito para fazer no campo educacional. De outro modo, deve ser considerado o árduo trabalho desenvolvido pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e outras entidades parceiras que advogam por uma proposta de educação contextualizada, cujo objetivo maior é propiciar aos sujeitos as condições de ressignificar suas histórias de vida. Ou seja, criar condições para que o sujeito seja capaz de refletir e agir a partir das potencialidades existentes nas comunidades em que vive e atua, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região. Contudo, ainda é um projeto que necessita ser efetivado como política pública e, sem dúvida, no campo educacional, esse é um dos maiores sonhos dos sujeitos que habitam esse contexto geográfico tão peculiar.

Tais peculiaridades me fascinaram e influenciaram na escolha dessa região como *locus* de minha pesquisa na graduação, a partir de um estudo maior⁵, desenvolvido pela RESAB e apoiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Centro de Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC), no qual atuei como pesquisadora para o Estado de Alagoas.

A participação nesse processo possibilitou fazer um recorte da experiência desenvolvida nos municípios de Estrela de Alagoas e Ouro Branco⁶, cujos resultados foram componentes de meu Trabalho de Conclusão de Curso⁷ (TCC), que teve como objetivo a realização de um levantamento das principais contribuições do livro didático contextualizado

⁴ Segundo Nóbrega (2009, p.01), a água tanto é utilizada como necessidade básica, para saciar a sede do homem, como também configura indispensável recurso econômico na irrigação de plantações, saciando a sede do próprio gado e de outros animais. Sendo, ainda, utilizada na indústria, lazer, dentre outras áreas. Assim, o direito à água, tida como um bem não renovável, pode ser entendido como desdobramento do direito à vida, transcendendo a categoria de direito fundamental difuso, de terceira geração, podendo também ser classificado como de primeira geração.

⁵ Avaliação da recepção do livro “Conhecendo o semiárido”, realizada no ano de 2006, envolvendo 09 estados e 17 municípios do semiárido brasileiro.

⁶ Os municípios de Estrela de Alagoas e Ouro Branco estão localizados no Agreste e Alto Sertão do Estado de Alagoas, respectivamente, áreas geográficas classificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como semiárido. Durante o estudo “Avaliação da recepção do livro Conhecendo o semiárido”, ambos desenvolviam práticas educacionais contextualizadas com a região na qual estão localizados, razão pela qual foram selecionados para o referido estudo.

⁷ O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “As contribuições do livro didático contextualizado no processo de formação da consciência crítica do aluno do semiárido alagoano” foi apresentado ao Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ano de 2007, período em que também foi defendido.

no processo de formação da consciência crítica do aluno e aluna do semiárido alagoano, considerando alguns fatores observados durante o teste do primeiro livro didático contextualizado para o semiárido, quais sejam: a aceitação, tanto de alunos e alunas, quanto de professores e professoras, do novo material; o rendimento escolar desses mesmos alunos e alunas durante o uso do respectivo livro didático; as mudanças nas práticas discente e docente e as principais dificuldades enfrentadas durante a sua utilização.

Além dos aspectos citados demonstrarem o alcance dos objetivos traçados, a pesquisa ultrapassou as expectativas, pois a análise dos resultados permitiu uma reflexão mais profunda acerca da diversidade. Significa registrar que o respeito a essa questão é um dos fatores pedagógicos indispensáveis na melhoria da qualidade educacional do ensino brasileiro, principalmente por ser o Brasil um país rico, diverso e por apresentar importantes diferenças nos contextos históricos, políticos, culturais, sociais e econômicos; contextos esses que acabam refletindo diretamente dentro da sala de aula.

Passados cinco anos, novos desafios surgem. Em 2006 recebo a tarefa, ainda enquanto profissional da mesma organização, de gerenciar uma unidade operacional⁸ na cidade de Maceió, cujo trabalho social era direcionado a uma das áreas mais violentas e pobres da cidade: o complexo de favelas localizado na região lagunar⁹.

Mesmo sendo natural da capital alagoana, foi difícil constatar os problemas que assolavam a cidade. O distanciamento que mantive ao longo dos cinco anos, dedicados ao trabalho com as comunidades do campo, foi suficiente para ofuscar uma leitura mais próxima da realidade de minha própria cidade, impedindo-me de enxergar que a 5 km de belas paisagens naturais, que demarcam o litoral maceioense, existissem situações tão alarmantes de miserabilidade social.

Foi doloroso presenciar centenas de famílias privadas de direitos essenciais, inclusive porque nem sabiam que muitos deles existiam. Portanto, a atitude de se calarem diante de sua violação é um fato relacionado diretamente ao desconhecimento. Era uma realidade tão assustadora que sobreviver passava a ser a palavra de ordem. Não tinham acesso à alimentação adequada, educação, cultura, lazer, saúde, moradia, trabalho decente e, muito menos, a um ambiente saudável. Enfim, estavam muito distantes do que pode ser classificado como uma vida digna.

⁸ Escritório da ONG Visão Mundial, localizado na cidade de Maceió, responsável pelo gerenciamento de projetos sociais junto às comunidades carentes da região lagunar.

⁹ Compõe o complexo de favelas da região lagunar a favela Sururu de Capote, Muvuca, Torre, Galpão e Nova Esperança.

Vivenciei essa realidade por quase três anos, apoiando a luta de lideranças que acreditavam na possibilidade de mudanças, as quais até hoje continuam lutando por melhores condições de vida. São muitos os problemas que se acumulam frente às dificuldades postas pelo poder público para a sua resolução, principalmente quando a estrutura social apresenta tanta fragilidade, como é o caso da realidade alagoana.

O fim do vínculo profissional com a ONG resultou no meu afastamento junto aos trabalhos que desenvolvia como gerente, juntamente com toda uma equipe de trabalho, naquela comunidade. Porém, não foi suficiente para retirar de mim a sede de justiça e o sonho de lutar por melhores condições de vida junto àqueles e àquelas que tanto necessitavam. Assim, ganhou continuidade com os novos trabalhos que passei a desenvolver em outra organização¹⁰ também não governamental, cujo foco era a disseminação de uma educação integral e de boa qualidade para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Frente a mais um desafio profissional, deparei-me com problemas tão complexos, em torno do acesso aos direitos, quanto aos outros com os quais já tinha convivido. As condições nas quais se encontravam as crianças e adolescentes atendidos por essa entidade não se diferenciavam daquelas relacionadas a outros sujeitos também condenados pela sociedade devido à sua condição social.

As crianças e adolescentes eram oriundos de famílias extremamente carentes, que, na sua maioria, possuíam renda familiar que não ultrapassava meio salário mínimo¹¹. Algumas nem alcançavam esse “privilégio”, haja vista precisavam contar com o recurso do Programa Bolsa Família¹² para sobreviver, já que não era suficiente o ganho com as atividades que estavam ao seu alcance, a exemplo da comercialização de verduras, legumes e outras pequenas mercadorias que eram vendidas no pequeno comércio do próprio bairro. Outras se

¹⁰ A Escola Estrela do Mar foi fundada em novembro de 2004, pelo investidor americano David Leiner, fruto de sua viagem ao Brasil. A princípio sua ideia era apenas desenvolver trabalhos voluntários em instituições educacionais, como há anos desenvolvia em *Washington, DC*, mas a partir da verificação do descaso com as crianças atendidas em algumas instituições, resolveu fundar o próprio projeto social. Em dezembro de 2005, foi firmado o primeiro patrocínio com a fundação italiana chamada *Fondazione Carlo Novello*, que se comprometeu em construir a nova sede da escola, obedecendo às normas da Secretaria de Educação, proporcionando um espaço físico para atendimento integral a 160 crianças da comunidade local. A missão da escola é formar cidadãos com uma base sólida de educação, capacidade de estudo e autonomia para sua inserção na universidade, com uma visão solidária do mundo, a fim de mudar a sua própria realidade de vida.

¹¹ No ano de 2008, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o salário mínimo alcançou, a partir do mês de março daquele ano, o teto de R\$ 415,00. Assim, meio salário mínimo, naquela época, equivalia a R\$ 207,50.

¹² De acordo com a definição do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), é o Programa Federal de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no Brasil. Atualmente, integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00.

valiam da realização de trabalhos domésticos realizados nas residências da área mais nobre da cidade¹³, o que se reservava às mulheres que, em geral, eram chefes dessas famílias.

Imersos nesse contexto, crianças e adolescentes, além de sofrerem as mais severas formas de violência, enveredavam-se por caminhos desconhecidos por não terem expectativas e, muito menos, esperança de uma vida melhor. Uma das provas dessa realidade cruel foi ouvir de uma dessas crianças que ela não tinha sonhos, pois, segundo seu depoimento, “sonhar era algo que não pertencia àqueles que nasciam na pobreza”.

Foi com essa realidade que me deparei e, a partir dela, presenciei o poder transformador que a educação é capaz de proporcionar aos seus sujeitos. Tal afirmação, não significa defender a tese de que a educação sozinha dispõe de todas as soluções para os problemas do mundo. Ao contrário, ao tomar como base as afirmações de Gentili (2008, p.17), acredito que a educação “não dispõe da química necessária para mudar o mundo, embora possa contribuir com a formação dos corações e mentes daqueles e daquelas que se disponham a lutar para fazer dele um espaço mais humano, mais justo e solidário, mais digno e igualitário”. Por outras palavras, “a educação não transforma a sociedade, mas, talvez, possa mudar as pessoas, e por isso ela vale a pena¹⁴”.

Por meio dessa vivência, ao longo de quase três anos, atuando como educadora e coordenadora pedagógica da mesma instituição, constatei que essa é uma verdade possível de se concretizar na prática. Vale registrar que essa mesma experiência contribuiu para firmar uma posição de defensora dos direitos humanos e, nesta perspectiva, em reconhecer quão importante é a escola na construção da cidadania, e o quanto a qualidade da educação faz diferença para que ela possa, realmente, se transformar em espaço¹⁵ concreto de efetivação dos direitos humanos.

Foram essas experiências profissionais, relacionadas direta e indiretamente à questão dos direitos humanos, e outras tantas que não puderam ser citadas, apesar de sua relevância, que me impulsionaram e motivaram a um processo de especialização na área dos direitos humanos¹⁶. Posteriormente, me inspiraram e encorajaram a ir mais adiante, ampliando os

¹³ Os bairros da orla marítima da capital alagoana, como Jatiúca, Ponta Verde e Pajuçara, formam a principal área nobre da cidade.

¹⁴ Com base nos estudos de Carlos Rodrigues Brandão acerca da educação (*apud* GENTILI, 2008, p.17).

¹⁵ Baseado nos estudos de Vilares (2011, p.23 *apud* FURASTÉ, 2013, p.59) que define espaço, o lugar físico onde os fatos ocorrem.

¹⁶ A primeira turma do Curso de Especialização Lato Sensu de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, em Alagoas, foi formada em março de 2012 através de uma parceria entre a Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública – AEDHESP/ UFAL, o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a

estudos para a perspectiva da EDH. Nessa via, há subsídios teóricos, filosóficos, políticos, culturais e educacionais que remetem ao princípio de que os espaços escolares se constituem em potencial para a construção de uma cultura em e/para os direitos humanos (RIBEIRO, 2009). Com base nesse estudo, cuja discussão defende a presença indispensável dos fundamentos da EDH no âmbito da escola que visa o processo de formação alicerçado pelos princípios da cidadania, procurei buscar respostas para o seguinte questionamento: Como a EDH vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do Ensino Fundamental (EF) nas instituições escolares públicas do Estado de Alagoas?

Na busca pelas respostas ao questionamento supracitado, nasce esta pesquisa considerada um avanço no âmbito da educação alagoana¹⁷. Como maior contribuição, visa ofertar às entidades competentes informações relevantes acerca da realidade da EDH nas instituições escolares públicas alagoanas, de modo a colaborar na construção de estratégias coerentes e eficazes, que possam ser aproveitadas na elaboração de políticas públicas em EDH.

Estudos anteriores foram verificados abordando a temática da EDH no Estado, embora em nível de graduação. Desses, somente o TCC intitulado *Educação em Direitos Humanos: da genealogia à concreticidade*, de autoria de Dayvid de Farias dos Santos, teve como foco a área educacional. Contudo, esses estudos iniciais, são exemplos significativos do crescimento que essa temática tem tido no âmbito da pesquisa acadêmica alagoana, razão pela qual colaboraram com o processo de revisão bibliográfica deste estudo, que almeja contribuir para a efetivação de uma sociedade plural, mais digna e mais justa para todos e todas, o que, além de importante, passa a ser urgente na realidade que vivenciamos atualmente, sobretudo no Estado de Alagoas.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, ora apresentada, foi utilizada a investigação de natureza qualitativa, a qual se configura num estudo que admite referências empíricas no trato com valores sociais. Nesse sentido, o estudo considerou o ambiente natural como fonte direta

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEP, CIED e vinculada ao CEDU/UFAL.

¹⁷ As demais pesquisas realizadas, em nível de mestrado e doutorado, e que trazem como eixo os direitos humanos, estão, diretamente, localizadas no campo das Ciências Sociais e Jurídicas, o que permite considerar este estudo um avanço na área da Educação.

de dados; dispensou uma preocupação maior com o processo em si do que com o produto e quanto às questões de cunho subjetivo, como os significados atribuídos pelos/as entrevistados/as ao objeto de estudo, esses, na minha condição de pesquisadora, tiveram focos de atenção especial.

Outro aspecto que também contribuiu para conceituar a referida pesquisa como qualitativa, foi o grau de interesse e a valorização, apresentados por mim na condição de pesquisadora e construídos ao longo de minha experiência profissional, especialmente em torno das questões relacionadas aos direitos humanos.

Vale considerar que a abordagem qualitativa possibilita a interação direta com as pessoas na vida cotidiana e, conseqüentemente, a compreensão de suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas. Trata-se, portanto, de uma alternativa metodológica, ratificada por estudiosos renomados da pesquisa qualitativa, a exemplos de Minayo e Triviños, entre outros que buscam compreender e analisar a realidade na dinâmica em que se processam as relações sociais no âmbito contraditório da sociedade (RIBEIRO, 2009).

Ao adotar esta postura qualitativa neste estudo que privilegia o processo de educação, a prática investigativa apoiou-se nos depoimentos dos sujeitos, permitindo avançar na interpretação mais ampla das informações, contribuindo, decisivamente, para a produção do conhecimento científico pela conexão com o conhecimento popular.

Deste modo, o sentido ético e fidedigno da pesquisa amparou a trajetória investigativa a partir de momentos distintos. No primeiro deles, foi realizada a seleção das escolas que fizeram parte da amostra desta pesquisa. Para isso, foi feito um levantamento das escolas públicas estaduais registradas junto à 1ª e 14ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE). Dessas, priorizou-se as escolas que: 1) atuavam com o EF, uma vez que o objetivo maior da pesquisa se volta para essa etapa de ensino da Educação Básica (EB); 2) estavam localizadas nas mediações da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pois havia a pretensão de conhecer o cotidiano escolar das instituições educacionais que estão inseridas no contexto territorial universitário; e 3) haviam participado ou desenvolvido alguma formação na área da EDH ou tiveram seus profissionais como participantes desse tipo de formação.

Com base nos três critérios apresentados, foram mapeadas 20 escolas. Dessas, na condição de pesquisadora, defini trabalhar com um percentual de 10% do total identificado a partir dos critérios traçados para a pesquisa, por considerar este percentual relevante para uma investigação em nível de mestrado, de modo que fosse possível garantir a qualidade da própria pesquisa. Assim, foram selecionadas duas escolas. Finalizado o processo de seleção

das escolas e estabelecido o percentual da amostra, a pesquisa seguiu para o seu segundo momento: as visitas às instituições selecionadas com o intuito de apresentar o projeto da pesquisa, receber o aval positivo das instituições e iniciar a realização do estudo. Findadas com êxito as visitas realizadas, a pesquisa seguiu para o seu terceiro momento: a investigação *in loco*, que contou com três etapas de desenvolvimento. Na primeira delas, o estudo procurou responder os dois primeiros questionamentos apresentados:

- Qual o nível de conhecimento e que concepções são apresentadas pelos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as acerca da EDH?
- Que materiais didático-pedagógicos sobre os direitos humanos estão disponíveis nestas instituições de ensino e que podem auxiliar a ação do/a professor/a junto aos/às alunos/as?

Para o seu desenvolvimento, foi feito uso de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista, conforme Bailey (1982)¹⁸, combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao/a entrevistado/a discorrer sobre o tema sugerido sem que o/a entrevistador/a fixe *a priori* determinadas respostas ou condições. Muito embora alguns tópicos sejam selecionados *a priori*, a entrevista semiestruturada permite a valorização da presença do/a pesquisador/a, bem como oferece todas as perspectivas possíveis para que esse possa alcançar a liberdade e a espontaneidade necessárias, contribuindo para o enriquecimento de sua investigação.

Triviños (1992) ressalta que a referida técnica apresenta características relevantes que consideram a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico. Selltiz et al (1974) afirmam, por sua vez, que esse tipo de entrevista deve ser usado em estudos que enfatizam as percepções, atitudes, motivações das pessoas com relação a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspectos afetivos e valorativos das respostas dos/as entrevistados/as, bem como para verificar a significação pessoal de suas atitudes.

Em uma primeira etapa, fizeram parte do quadro de entrevistados/as os/as professores/as que atuam no EF, limitando-se a um total de oito (08), os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as diretores/as das referidas instituições. Além das entrevistas, também serviu como coleta de dados empíricos a análise de documentos, como os Projetos Político-Pedagógicos, os Regimentos das instituições participantes, bem como os Planos de Aulas dos/as professores/as dessas mesmas instituições. Trata-se de uma técnica que se constitui em uma fonte poderosa, a partir da qual é possível retirar evidências que fundamentam afirmações ou declarações do/a pesquisador/a. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num

¹⁸ Consultar SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”, apontam Ludke e André (1986, p.39), para quem a análise documental se torna bastante útil “quando se pretende ratificar e validar as informações obtidas por outras técnicas de coleta, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”. Ainda nessa primeira etapa, foi feito um levantamento, com a colaboração dos/as envolvidos/as, acerca de todos os materiais didático-pedagógicos que a escola possuía e que abordavam a temática dos direitos humanos.

A segunda etapa consistiu em responder três questionamentos:

- Que ações são desenvolvidas pela escola e que colaboram para fortalecer a discussão acerca dos direitos humanos?
- Qual o nível de interesse dos/as alunos/as acerca da EDH?
- Em quais situações vivenciadas pelos/as alunos/as, no cotidiano escolar, a EDH tem maior relevância?

Para buscar essas respostas, foi utilizada a técnica de Grupos Focais (GF), tendo os/as alunos/as como seus principais sujeitos. Ao todo, foram constituídos quatro (04) grupos de oito participantes, sendo dois (02) grupos em cada uma das instituições selecionadas. A escolha da técnica se deu em virtude de a mesma proporcionar à pesquisadora quantidade de dados com qualidade, sem perder a unidade de análise proposta pela própria pesquisa.

Nesta segunda etapa, também foi feito uso da observação participante. Nesse sentido, foram feitas observações tanto nas salas de aula, no intuito de verificar ações que contribuíssem para o fortalecimento da discussão sobre os direitos humanos, como nas demais dependências, onde, através da observação *in loco* da interação entre os/as alunos/as, foi possível constatar o nível de interesse dos discentes acerca da temática em questão e em quais situações vivenciadas por eles a EDH teve maior relevância.

Essa técnica é bastante utilizada pelos pesquisadores/as que desenvolvem pesquisa de campo, principalmente quando há a necessidade de realizar análises junto a um grupo social relacionada a práticas institucionais. Além disso, conforme apontam Ludke e André,

[...] a observação participante permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva do sujeito’, o que é considerado como um importante alvo nas abordagens qualitativas, principalmente, porque o pesquisador, a partir da observação, acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, podendo tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca as suas próprias ações. (1986, p.26).

Na terceira etapa, buscou-se responder ao último questionamento da pesquisa:

- De que forma a EDH contribui para melhorar o contexto local onde a escola está inserida?

Além dos registros coletados durante o segundo momento, foi realizado um levantamento de indicadores junto a órgãos competentes da região onde a pesquisa foi realizada, entre eles o Conselho Tutelar, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), as delegacias e os Distritos Policiais (DP) e o Programa Saúde da Família (PSF). Ao longo da pesquisa, algumas situações puderam ser melhor analisadas e referenciadas tendo como base esses mesmos indicadores. Além disso, o acesso às entidades foi necessário, pois a partir da análise de seus índices, foi possível perceber o reflexo do trabalho realizado, ou não, pelas escolas participantes da pesquisa, acerca da EDH.

Arcabouço estrutural

O caminho que percorri, juntamente com outros colaboradores deste processo, para que fosse possível a constituição desta dissertação, apresenta-se sob a forma de três capítulos.

No primeiro, intitulado *Direitos humanos, dignidade e democracia*, abordamos as concepções dessas três categorias específicas, apresentando um breve contexto histórico dos direitos humanos no âmbito nacional e mundial. Destacamos a influência das principais guerras e revoluções, ao longo dos anos, durante o processo de constituição dos direitos humanos. Discorremos ainda sobre o papel exercido pelos organismos internacionais no que se refere, especificamente, ao direito à educação.

No segundo capítulo, denominado *A Educação em Direitos Humanos e a importância da escola na promoção dos direitos humanos*, retomamos a EDH, através de seus documentos norteadores, destacando a importância da escola na construção de uma cultura em/e para os direitos humanos.

Em seguida, no terceiro capítulo, *A Educação em Direitos Humanos e a escola pública estadual alagoana*, apresentamos os saberes e concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da EDH, assim como a realidade das práticas pedagógicas em EDH desenvolvidas nas escolas que constituíram o *locus* desta pesquisa. Por fim, relacionamos os principais desafios da escola pública em torno da EDH.

1. DIREITOS HUMANOS, DIGNIDADE E DEMOCRACIA

Abordamos, neste capítulo, concepções referentes às categorias Direitos Humanos, Dignidade e Democracia. Através da apresentação de um breve contexto histórico dos direitos humanos no Brasil e no mundo, mostramos a influência das principais guerras e revoluções, ao longo dos anos, no processo de desenvolvimento desses direitos. Discorreremos, ainda, sobre o papel exercido pelos organismos internacionais no que diz respeito ao direito à educação.

1.1. Discutindo os direitos humanos e o seu processo histórico

Adotar uma definição para uma temática atravessada por uma pluralidade de conceitos requer certos cuidados, principalmente quando o tema tem relação com uma variável significativa de correntes doutrinárias, modelos sociopolíticos ideológicos e formas de organização social. Assim, torna-se insustentável partirmos de uma única definição, pois, conforme Dornelles (2006, p.12), os direitos humanos podem ser entendidos de diferentes maneiras, desde aquela que os atribui como direitos da vontade divina; à maneira que os relaciona como pertencentes ao homem já no seu nascimento; perpassando pela maneira que os coloca como sendo aqueles que emanam do poder do Estado até a maneira que os define como resultados de um processo histórico das grandes lutas sociais. Por essa razão, para o referido autor, é importante, até para compreender melhor a própria temática, fundamentar filosoficamente os direitos humanos a partir de três grandes concepções: a) concepções idealistas; b) concepções positivistas e c) concepções crítico-materialistas.

As concepções de cunho idealista, afirma Dornelles (2006, p.16), parte de uma visão metafísica e abstrata dos direitos humanos, associando-os a valores superiores de ordem transcendental, cuja manifestação depende diretamente da vontade divina, como ocorria na época do feudalismo; ou na própria razão natural humana, através da Escola do Direito Natural, a partir do século XVII. Inclusive, é a partir dessa concepção que se constitui a ideia de que os direitos humanos são inerentes ao homem ou nascem pela força da natureza humana. Ou seja, essa concepção ressalta que, a partir do nascimento, o homem já teria garantido a sua liberdade, a sua igualdade perante os outros seres humanos e a sua dignidade.

Para a segunda concepção, de caráter positivista, os direitos humanos são fundamentais e essenciais, cabendo ao Estado a responsabilidade de reconhecê-los por meio de sua ordem jurídica positiva. Nessa concepção “[...] os direitos humanos seriam um produto que emana da força do Estado através de seu processo de legitimação e reconhecimento

legislativo, e não o produto ideal de uma força superior ao poder estatal, como Deus ou a razão divina” (DORNELLES, 2006, p.16-17).

A terceira concepção começou a se desenvolver durante o século XIX. Tendo como fundamento uma explicação de caráter histórico-estrutural, cuja crítica principal direciona-se ao pensamento liberal, constitui-se como expressão formal de um processo político e ideológico marcado por lutas sociais no momento da ascensão da burguesia ao poder político.

Embora as concepções apresentadas por Dornelles (2006) intensifiquem a complexidade em torno da construção de uma definição única para tais direitos, não elimina alguns aspectos relevantes quando se aborda a categoria em questão. Assim, sem nos contrapormos à defesa feita até o presente momento sobre a dificuldade de se estabelecer uma única definição para os direitos humanos, nos reportamos às palavras de Carbonari (2010), o qual, sob o nosso olhar, consegue expressar com clareza as nuances que envolvem a categoria:

Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena), isto não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaços de discussão e debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito a questões de fundo que tocam a vida de todos e de cada um. (CARBONARI, 2010, p. 33).

Essa questão relacionada à “vida de todos e de cada um” remete a outro aspecto, também relevante, quando se fala em direitos humanos, pois não se trata de qualquer maneira ou modo de se viver, mas de se viver de forma digna. Desse modo, a dignidade, além de ser um dos princípios desses direitos, torna-se seu maior fundamento, tendo esse compromisso sido firmado perante a maior parte dos grandes documentos e leis internacionais. Os direitos humanos nascem, pois, do reconhecimento do valor e da dignidade da pessoa humana. Em outras palavras, mesmo que aparentemente possa parecer redundante, significa que toda pessoa humana, simplesmente pelo fato de ser um ser humano, vale pelo que é. Está aí, pois, a sua essência, aquilo que garante o direito a ter direitos.

No intuito de ratificarmos o referido exposto, lançamos mão do pensamento de Comparato para demonstrarmos a relevância que tem esse fundamento:

[...] o fato sobre o qual se funda a titularidade dos direitos humanos é, pura e simplesmente, a existência do homem, sem necessidade alguma de qualquer outra precisão ou concretização. É que os direitos humanos são direitos próprios de todos os homens, enquanto homens, à diferença dos demais direitos, que só existem e são reconhecidos, em função de particularidades individuais ou sociais do sujeito. Trata-se, em suma, pela sua própria

natureza, de direitos universais e não localizados, ou diferenciais (COMPARATO, 1997, p.19).

São razões como essa que diferem o homem das coisas, garantindo-lhe o respeito. Quando esse não lhe é atribuído há uma violação à sua dignidade e, conseqüentemente, um desrespeito aos direitos por ele conquistados no decorrer de um longo processo histórico.

Da mesma forma que ocorre com outras questões que envolvem a vida humana moderna, os direitos humanos também têm suas raízes fincadas num passado distante, sofrendo as mais diversas influências de acordo com o contexto de cada momento histórico e dos interesses sociais de cada época. Diante dessa afirmação, devemos considerá-los enquanto direitos fundamentais e históricos, pois seu surgimento ocorre gradualmente. É impossível que pudessem se constituir de uma única vez. Nesse sentido, conforme Bobbio (2004, p.05)

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados 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.

Segundo Vivaldo, comungam desse mesmo pensamento Arendt e Flores:

[...] para Hannah Arendt, os direitos humanos são um construído em constante mudança, e como sinaliza Joaquim Herrera Flores, para quem os direitos humanos são o resultado de nossa história (seja do passado ou mesmo do presente) a partir da luta e ação social (em espaço simbólico) (VIVALDO, 2008, p.23).

Ou seja, os direitos humanos surgem num dado momento, a partir de uma necessidade distinta, e continuam a se reproduzir conforme o processo de evolução da própria civilização, unindo-se aos demais direitos já conquistados em prol da dignidade humana.

Tal como ocorre com a própria definição do conceito de direitos humanos, existem posicionamentos diferenciados quanto ao seu surgimento e processo de evolução. Entretanto, este estudo terá como ponto de partida os séculos XVII e XVIII, haja vista que ao longo desse período foram elaborados três documentos de grande relevância no campo dos direitos: a Declaração de Direitos (Inglaterra, 1689), também conhecida como *Bill of Rights*; a Declaração de Direitos da Virgínia (Estados Unidos, 1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França (França, 1789).

Promulgado em 1689, cem anos antes da Revolução Francesa, o primeiro deles - o *Bill of Rights* -, embora não tratasse especificamente de uma Declaração de Direitos Humanos, se comparado às declarações que vieram posteriormente, como a dos Estados Unidos e a da França, como bem relembra Comparato (2003, p.90), instituiu a divisão entre os poderes,

criando uma garantia institucional que, de forma indireta, contribui para a proteção dos direitos fundamentais da pessoa humana. Ainda segundo o autor, é a partir deste documento que, pela primeira vez, desde o seu surgimento na Europa renascentista, institui-se o fim da monarquia absoluta, no qual todo poder emana do rei e em seu nome é exercido.

Diante desse novo contexto, a competência para legislar e criar tributos deixam de ser prerrogativas do monarca e passam a ser de responsabilidade do Parlamento, razão pela qual,

[...] as eleições e o exercício das funções parlamentares são cercados de garantias especiais, de modo a preservar a liberdade desse órgão político diante do Chefe de Estado. [...] O Parlamento inglês, à época, era composto, em sua maior parte, de representantes da nobreza e do alto clero (*Lords Spiritual and Temporal*). Mas a instituição em si, não estava ligada indissolavelmente a essa forma de representação e podia muito bem servir à democracia representativa nascente, como os séculos ulteriores viriam demonstrar (COMPARATO, 2003, p.90-91).

No entanto, se com a instituição do *Bill of Rights* foi possível estabelecer avanços no que diz respeito à separação de poderes como uma das maneiras de garantir as liberdades civis, a mesma declaração também trouxe um dos maiores equívocos no campo dos direitos humanos, quando impõe uma religião oficial a todos súditos do reino inglês. Esse ato, instituído no documento, soa como uma atrocidade à liberdade religiosa, retirando dos súditos a possibilidade de exercer outras crenças no âmbito daquele território; inclusive, conforme afirma Rubio (1998, p. 82), ocasionou a fuga de muitos ingleses que temiam a perseguição por não comungar da religião oficial. Segundo o autor, esses mesmos ingleses fugiram para a colônia americana em busca de um estilo de vida baseado na liberdade e na tolerância.

Como bem expressa Comparato (2003, p.92), trata-se de um exemplo claro onde os meios passam a ser mais importantes que os fins. Na verdade, para o autor, o que mais foi levado em consideração na história política do *Bill of Rights* foi a prevenção institucional da concentração de poderes, não a oficialização da falta de liberdade religiosa.

Passados quase um século da promulgação do *Bill of Rights*, é promulgada, em 1776, a Declaração de Independência do Bom Povo da Virgínia. Concretização da independência das treze antigas colônias britânicas da América do Norte, o documento supracitado representa o surgimento da democracia moderna onde, a partir do regime constitucional, combina-se a representação popular com a limitação do poder governamental e o respeito aos direitos humanos, o que o faz ser considerado o primeiro documento político a representar a existência de direitos pertencentes a todos os seres humanos. De acordo com o seu artigo 1º,

Todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes e têm direitos inerentes, dos quais, ao entrar num estado de sociedade, não podem, por nenhum contrato, privar ou despojar sua posteridade; a saber, o gozo da vida e da liberdade, os meios de adquirir e possuir propriedade, e a busca da felicidade e segurança (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DA VIRGÍNIA, 1776).

Em outras palavras, o documento defendia a liberdade das pessoas assegurando-lhes direitos indispensáveis e de grande relevância no contexto social daquela época, entre os quais o direito à vida, à liberdade, os meios de adquirir e possuir a propriedade, a busca da felicidade e a segurança. Lançamos, novamente, mão do pensamento de Comparato (2003) para demonstrarmos quão importante é a Declaração da Virgínia no âmbito dos direitos humanos:

A importância histórica da Declaração de Independência está justamente aí: é o primeiro documento político que reconhece, a par da legitimidade da soberania popular, a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social (COMPARATO, 2003, p.103).

Todavia, é importante destacarmos que nem sempre a titularidade do direito pertenceu a todo ser humano. Essa problemática se deu pelos interesses da classe dominante que, na maior parte da História, sobretudo nos contextos em que se destacam as grandes revoluções, como foi possível observarmos nas discussões anteriores, conseguiu impor suas ideias com vistas ao atendimento de seus próprios interesses, relacionados a necessidades bem específicas.

Fazia parte deste conjunto a necessidade de limitação relativa ao poder político, uma vez que as intervenções arbitrárias dos governantes, quase sempre com seus próprios interesses, retiravam qualquer segurança jurídica aos negócios, aos contratos, às rotas comerciais e à própria propriedade dos meios de produção (MARQUES, 2012, p.86).

E isso, naquele contexto, era o que menos interessava à classe burguesa, haja vista o risco em relação à perda de algum negócio, à restrição de acesso à propriedade, a interrupção ao cumprimento de algum acordo comercial ou até mesmo uma possível prisão de algum governante era possível de acontecer. Por essa razão, medidas precisavam ser tomadas por parte daqueles que apresentavam maior interesse. Assim, passaram a exigir que o poder político fosse o garantidor da chamada ‘segurança jurídica’. Ainda com base em Marques (2012, p. 87),

[...] é assim que a ideia de ‘direitos’, entendidos como conteúdo de uma esfera de proteção de ‘todos’ - com o significado que este termo assume

naquele contexto – emerge como parte do projeto da classe social que ascendia ao controle do Estado e que passava a moldá-lo aos seus próprios interesses objetivos. É o caso, por exemplo, do fortalecimento da percepção de identidade nacional, elemento que joga um papel crucial na formação de uma ligação subjetiva entre burguesia e outras classes sociais, tanto no processo revolucionário quanto na legitimação do novo poder político na sua sequência.

Assim, fica evidenciado que a ideia de totalidade, a quem os direitos eram direcionados naquela época, fazia referência a uma identidade bem específica: cidadãos burgueses. Mais especificamente, de acordo com a definição de Marques, direcionava-se para o proprietário, do sexo masculino e branco, o qual “mesmo nunca tendo passado de uma minoria numérica era o indivíduo, ‘*por excelência*’ para a percepção do mundo que ali e então prevalecia” (MARQUES, 2012, p.88).

Esse modo em que o direito se apresentou – e até continua em muitas realidades, inclusive na nossa – nos direciona a uma reflexão feita por Dallari (2004, p.82), para quem “muitas vezes, o direito tem sido utilizado para garantir privilégios e diferenças injustas, o que faz muita gente pensar que não pode existir um direito justo, que proteja a liberdade e a dignidade de todos”. Mas, conforme aponta o próprio autor, isso não se constitui como direito, pois quando este é usado para dominar e provocar injustiças, passa a ser classificado como um direito ilegítimo. “O que existe nesses casos é uma simples aparência de direito, escondendo o egoísmo e a desumanidade dos que não se envergonham de usar a força e a imoralidade para conseguir vantagens pessoais” (DALLARI, 2004, p.82), pontua o estudioso.

Como uma nova forma de luta em favor dos direitos e pela mudança social, em 1789 é deflagrada a Revolução Francesa, trazendo como um de seus destaques mais significativos a Declaração do Homem e do Cidadão da França. Para Comparato (2003, p.125), é nesse momento histórico que o termo *revolução* passa a significar renovação, incidindo diretamente nas estruturas sociopolíticas, visando à instauração não apenas de um novo governo ou de um regime político, mas de toda uma sociedade. O novo pensamento tomava conta de todos na época. Algumas ações, como a destruição de monumentos históricos, comprovavam a sede de renovação e o desejo de apagar todo um passado de crueldade e injustiça.

A convicção de fundar um mundo novo, que não sucedia o antigo, mas a ele se opunha radicalmente, levou, aliás, os revolucionários à destruição sem remorsos de um número colossal de monumentos históricos e obras de arte, em todo o território do reino. Para os líderes intelectuais da revolução, esses bens não apresentavam nenhum valor cultural, mas eram, bem ao contrário, contravalores (COMPARATO, 2003, p.126).

Ao apresentar desde o início a característica marcante de não ser algo que veio para suceder um regime que se findava naturalmente, mas que havia sido destruído de forma violenta, cujos méritos direcionam-se a si próprio, o movimento francês começava a apresentar indícios de contradições, principalmente pela violência empregada, relacionada à ideia de revolução, mas que na verdade se contrapunha aos princípios dos direitos humanos. O espírito violento influenciou negativamente alguns dos grandes líderes revolucionários, muitos, inclusive, mais preocupados com a defesa de seus ideais particulares do que com “a dignidade concreta da pessoa humana” (COMPARATO, 2003, p.128).

Em todo caso, não se pode negar que a Revolução Francesa lutou contra as desigualdades. Prova disso, é que com o nascimento de sua declaração houve a supressão de várias formas de injustiça, a saber:

[...] foram extintas de um só golpe todas as servidões feudais, que vigoravam há séculos, como também se proclamou, pela primeira vez na Europa, em 1791, a emancipação dos judeus e a abolição de todos os privilégios religiosos. Por um decreto da Convenção de 11 de agosto de 1792, proibiu-se o tráfico de escravos nas colônias (COMPARATO, 2003, p.133).

No entanto, o movimento não conseguiu avançar no que diz respeito às desigualdades entre homens e mulheres. E, no campo político, cometeu o pecado de substituir o titular do poder soberano. Nesse sentido, a burguesia foi a classe escolhida, assumindo um lugar que já aguardava, pois, ao retirar o domínio social fundado na propriedade da terra, destruindo estamentos e abolindo corporações, o movimento revolucionário francês reduziu a sociedade civil “a uma coleção de indivíduos abstratos, perfeitamente isolados em seu egoísmo” (COMPARATO, 2003, p.142). Tal fato colaborou significativamente, segundo Comparato (2003), para que os direitos do cidadão passassem a servir como meios de proteção aos direitos do homem, de modo que fosse possível garantir a conservação da sociedade civil tendo a classe proletária sob a dominação da classe burguesa.

Fica explícita que essa forma de existência dos direitos, ao longo dos anos, foi um dos motivos responsáveis pelo fortalecimento do Estado Moderno e, conseqüentemente, do Sistema Capitalista. O contexto que compreende os séculos XVIII e XIX é um grande exemplo disso. Aos poucos, o Estado Moderno, também conceituado como Estado Liberal, vai se consolidando, permitindo que a economia industrial cresça cada vez mais. Esse novo modelo econômico, dito industrial, necessitou de ajustes específicos, sobretudo em relação à mão-de-obra, composta por trabalhadores tão explorados quanto foram na sociedade feudal.

Com o desenvolvimento do modelo industrial, além do surgimento da classe proletária, passa a existir a valorização do mundo das coisas, que aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens, como destacou Marx (2008, p.80), segundo o qual “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz”.

Nesse contexto de transformações sociais e econômicas, a reflexão marxista acerca dos direitos humanos, a partir do texto *A questão judaica*, ressalta o caráter formal e individualista desses mesmos direitos, com ênfase para os de primeira geração, tomando como base as Declarações Americana e Francesa. De acordo com a referida crítica, tais declarações trazem esses direitos como sendo de caráter universal, destinados a todos os povos, quando na realidade, como foi possível verificarmos até o presente momento, a própria criação desses direitos levou em consideração somente os anseios de uma classe – a burguesa.

Com base nessa realidade, a luta operária e popular deu início às reivindicações por mudanças, de modo que fosse possível fazer com que os direitos humanos saíssem da formalidade e fossem efetivados na prática, através da liberdade que o trabalhador detinha de negociar sua força de trabalho, dando, assim, um basta nas contradições constituídas.

Nesse sentido, já não bastavam somente os direitos civis e políticos, mas os direitos sociais, econômicos e culturais, que passavam a compor a segunda geração dos direitos humanos. A partir do surgimento dessa geração, a abstenção do Estado, ocorrida durante a primeira geração de direitos, deixa de existir, na medida em que uma das principais reivindicações dos movimentos sociais passa a ser a cobrança em relação à responsabilidade que o Estado deve assumir na garantia e ampliação de novos direitos.

Portanto, ao reconhecer que os direitos humanos instituídos inicialmente não atendiam a todos, começou-se a admitir que a desigualdade entre os povos é uma realidade, e os direitos de segunda geração surgem, justamente, para minimizá-la. Tal fato ocorre não porque a burguesia se conscientizou do grande fosso que a separa da classe proletária, mas por duas razões específicas: pelas reivindicações incessantes, tanto do movimento operário, quanto dos demais movimentos populares¹⁹, que cada vez mais se revoltavam contra o abuso e a exploração da poderosa burguesia; como pela percepção dos riscos e do perigo que poderia voltar-se a si mesma. Dessa forma, a própria classe dominante viu-se obrigada a ceder,

¹⁹ A contribuição das lutas sociais foram indispensáveis para ampliar a discussão em torno do conteúdo dos direitos humanos. Por isso mesmo, a Revolução Mexicana, a Revolução Russa (1917), a Constituição da República de Weimar na Alemanha (1919), e a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) pelo Tratado de Versalhes (1919), são considerados essenciais para que esses mesmos direitos fossem entendidos como direitos coletivos de natureza social (DORNELLES, 2006).

tornando possível a ampliação dos direitos humanos, que passa a incorporar direitos econômicos, culturais e sociais.

Ao mesmo tempo em que o Estado estabelece garantias mínimas de direitos, surge um novo modelo de organização política e econômica, o *Welfare State*, ou Estado de Bem Estar, como também é conhecido. Embora o Estado se apresente como agente de promoção social, responsável direto pela garantia dos direitos, a crítica marxista observa que isso, na verdade, é a efetivação real do nível de poder exercido pelo capitalismo. Assim, embora possibilite a garantia de direitos sociais, através de uma igualdade relativa, também é uma forma de manter a hegemonia da classe burguesa, submetendo a classe proletária e todas as demais que constituem a grande massa miserável da população, como cliente do referido sistema.

Como forma de fortalecer essa afirmação, é importante lembrarmos que o nascimento do *Welfare State* ocorre justamente quando a “ameaça comunista” iniciava seus primeiros passos. Por essa razão, era estratégico pensar em algo que fizesse com que a ameaça fosse afastada. Como o alvo eram as classes subalternas, nada mais conveniente que oferecer-lhes ajuda, ainda que insignificante.

Diante de contextos tão desalentadores, as classes que constituíam a camada miserável da população não se davam por vencidas e continuavam a marcha pelas suas reivindicações. Como resultado, é promulgada uma série de direitos, entre os quais o direito ao trabalho; o direito à organização sindical; o direito à previdência social em caso de velhice, invalidez, incapacidade para o trabalho, aposentadoria, doença, etc.; o direito à saúde; o direito à educação gratuita; o direito a uma remuneração que garanta condições dignas para o trabalhador e sua família; o direito à estabilidade no emprego; o direito a condições de segurança no trabalho; o direito aos serviços públicos (transporte seguro e confortável, segurança, saneamento básico, ruas calçadas, iluminação, água encanada e tratada, comunicação, etc.); o direito à moradia digna; o direito de acesso à cultura; o direito de proteção à infância; e o direito ao lazer, entre outros (DORNELLES, 2006).

Ainda hoje, muitas dessas conquistas apresentam dificuldades para sair do papel. A efetivação dos direitos humanos tem sido um dos maiores problemas vivenciados atualmente. Por isso, há a necessidade constante de disseminar o conhecimento acerca desses direitos, para que as pessoas possam se apropriar daquilo que lhes pertence e, dessa forma, possam fortalecer a luta pela sua concretização.

1.2. A concepção moderna de direitos humanos e a sua dimensão internacional

Conforme apontamos anteriormente, a afirmação dos direitos do homem surge de uma inversão de perspectiva. A lógica estabelecida passa a ser entre cidadãos e Estado e entre este e os cidadãos, substituindo a lógica anterior, configurada entre súditos e soberanos. Assim, a ótica individual dos direitos do cidadão de um Estado dá lugar a uma ótica coletiva desses mesmos direitos, pois, somente desse modo passa a ser possível reconhecê-los como direitos do cidadão do mundo, exatamente como estabelece a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Embora tenha cometido equívocos e apresentado limitações, a exemplo da Declaração de Direitos da Virgínia (Estados Unidos, 1776), esse documento serviu de fonte inspiradora para a construção de novas Declarações de Direitos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que vai conceber o verdadeiro nascimento desses direitos, enfatizando a necessidade de que eles devem pertencer a toda e qualquer pessoa humana.

De acordo com os registros históricos, os direitos humanos, ao partir de uma concepção mais moderna, nascem para pôr um fim às atrocidades e aos horrores cometidos pelo homem contra o próprio homem, tendo como plano de fundo os efeitos terríveis ocasionados pela Segunda Guerra Mundial, em que a Alemanha, por meio de sua liderança negativa, o ditador Adolf Hitler, desconsiderava a existência de qualquer outra raça, descartando as pessoas que não pertencessem a então “suprema” raça ariana, determinando, a partir dessa questão específica, a submissão de 18 milhões de pessoas aos campos de concentração. Dessas, 11 milhões foram exterminadas; a maioria era composta de judeus (PIOVESAN, 2003).

Dentro desse contexto, nasce, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo objetivo maior era estabelecer uma nova forma de os países e as pessoas se relacionarem, tendo como princípios fundamentais a dignidade, a igualdade, a liberdade e a justiça entre todas as pessoas. Em seu artigo 1º, a declaração destaca que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). O mesmo documento vai instaurar a concepção dos direitos humanos como universais. Ao mesmo tempo, os direitos humanos deixam de limitar-se ao Estado, passando a ser responsabilidade de toda comunidade internacional.

Para Piovesan (2003, p. 92), “prenuncia-se, desse, modo, o fim da era em que a forma pela qual o Estado tratava seus nacionais era concebida como um problema de jurisdição doméstica, decorrente de sua soberania”. Além disso, o mesmo documento torna-se inovador quando enfatiza outras características dos direitos humanos, apresentando-os como sendo

indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. Assim, a declaração de 1948 se contrapõe às concepções anteriores defendidas em outras declarações, que não estabeleciam nenhum tipo de conexão entre liberdade e igualdade. A nova declaração faz justamente o inverso, propiciando a união entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Fato esse indispensável, conforme Hector Gros Espiell, citado por Piovesan (2003, p. 93), pois “só o reconhecimento integral de todos esses direitos pode assegurar a existência real de cada um deles, já que sem a efetividade de gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais”.

Mas, será que com o nascimento da concepção moderna dos direitos humanos, através da declaração de 1948, o seu processo de efetivação, passou a ser uma realidade em todo o contexto mundial? Como se deu essa questão dos direitos humanos no âmbito brasileiro?

1.3. Os direitos humanos no Brasil

Pensar o processo de desenvolvimento dos direitos humanos no Brasil exige um olhar atento à realidade da época, marcada por graves injustiças sociais, inúmeras incertezas e medo constante. Essa condição se solidificava com a restrição da participação social, a limitação de liberdade em várias instâncias, o relevante número de prisões e exílio, além das muitas vidas ceifadas por se opor às atrocidades do poder ditador em exercício. Por isso mesmo, esse olhar atento deve se estender aos atores e suas ações, cujos motivos, na maioria das vezes, nem sempre eram verdadeiros e, quase nunca, atendiam aos ideais coletivos, principalmente quando esses atores pertenciam à elite governamental ou estavam sob o comando desta. Por essa razão, a necessidade de atenção é indispensável, porque, como bem expressa Viola (2010), é um caminho arriscado ou, em outras palavras, também suas,

[...] como caminhar sob a neblina que, de tão densa, dificulta o olhar e a compreensão do espaço que nos cerca. Corre-se o risco de não ver o que está um passo à frente e, mesmo que, após esse passo, apareça uma porta, e com ela, a possibilidade de aberturas ou saídas firmes, existe, também, a possibilidade de encontrar pátios murados, isolados (VIOLA 2010, p. 119).

Tal problemática ocorre pela complexidade da temática “direitos humanos” que, assim como em outras partes do mundo, sempre esteve sob uma espécie de “fogo cruzado”, servindo a senhores distintos e em nome de causas bastante divergentes.

No Brasil, especificamente durante o período da ditadura militar, essa realidade era gritante. Somente com a iniciativa de enfrentar as injustiças de um governo altamente autoritário, é que os direitos humanos deixaram de ser mera figuração dos discursos

governantes para fazer parte de uma luta social real e do povo em prol de uma população violentada e violada nas suas mais diversas formas de direitos. Assim, “definitivamente o conceito de direitos humanos mudava de mãos” (VIOLA, 2010, p.119).

Durante o período de redemocratização, ideais referentes aos direitos humanos passam a influenciar as mudanças que começam a emergir no âmbito da sociedade brasileira. Nesse sentido, não somente há uma mudança nos atores do palco brasileiro, cujos movimentos sociais passam a assumir um papel de destaque, mas também na legislação do país, que começa a incorporar tratados internacionais de direitos humanos.

No decorrer dos anos de 1980, o país avança em relação aos processos de reconhecimento de instituições e ratificação de grandes documentos no campo dos direitos humanos, colaborando para o reconhecimento da importância e competência de dois espaços importantíssimos de direitos humanos no âmbito internacional, ao admitir que os julgamentos dos casos de violação de direitos humanos ficassem a cargo da Corte Internacional de Justiça²⁰ e do Tribunal Penal Internacional²¹. Não obstante, o marco fundamental da mudança de postura do país frente à questão dá-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Segundo Mondaini (2013, p.17), a Constituição de 1988 representa o ato de fundação (ou refundação) de um país que teve raríssimos momentos de vida plenamente democrática, ao longo dos seus quase dois séculos de independência. Por esse motivo, o referido documento inaugura no país, mesmo que no plano formal, o que pode ser reconhecido como uma autêntica *Era dos Direitos*, tornando-se responsável pela afirmação inédita de garantias, que passa a ser uma realidade tanto no plano individual, como no coletivo, abrangendo o campo civil, político e social, conforme destaca o autor.

Não se pode negar que esse processo de mudanças que eclodia no país, sobretudo a partir do momento em que a Constituição Cidadã²² se erguia, acontecia de forma um tanto tardia, levando-se em consideração o que havia ocorrido em outros países, sobretudo os da

²⁰ A Corte Internacional de Justiça (CIJ) é o principal órgão judiciário das Nações Unidas. Ela foi estabelecida em junho de 1945 pela Carta da Nações Unidas e começou a funcionar em 1946. Sua sede fica no Palácio da Paz na Haia (Holanda). Sua principal função é de solucionar, em concordância com o direito internacional, disputas legais submetidas por Estados, além de oferecer pareceres consultivos sobre questões legais apresentadas por órgãos autorizados da ONU e outras agências especializadas. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Corte-Internacional-de-Justi%C3%A7a/o-que-e.html>> Acesso em: 02 dez. 2013.

²¹ O Tribunal Penal Internacional (TPI) é um tribunal permanente, criado pelo Estatuto de Roma, em 1998, com capacidade para investigar e julgar indivíduos acusados das mais graves violações de direito internacional humanitário, os chamados crimes de guerra, crimes contra a humanidade ou de genocídio. Por seu caráter permanente distingue-se dos dois tribunais *ad hoc* instalados por Resolução do Conselho de Segurança da ONU, exclusivamente para julgar crimes cometidos durante um determinado período nos territórios da extinta Iugoslávia e Ruanda. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/tpi/>> Acesso em: 02 dez. 2013.

²² A Constituição Federal de 1988 foi chamada de “Constituição Cidadã” pelo presidente da Assembleia Nacional Constituinte, na época, o deputado Federal Ulysses Guimarães.

Europa Ocidental e América do Norte, que passaram a vivenciar mudanças significativas no campo dos direitos humanos logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando surgem a ONU, em 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

O que chama à atenção é que o Brasil passa a ter uma postura totalmente contraditória, pois enquanto participa ativamente da construção da ONU e da Organização dos Estados Americanos (OEA), tornando-se, conseqüentemente, signatário de documentos importantíssimos promulgados naquela ocasião, vivencia, logo em seguida, uma ditadura militar. E esse regime, só deixa de existir, conforme destacamos anteriormente, graças ao potencial de resistência de entidades como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os Centros de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH), a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (CJP/SP), lideranças sindicais, entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). São esses personagens, somados a muitos estudantes e outros revolucionários, que atuaram de forma implacável contra as forças ditatoriais do governo, tornando-se responsáveis diretamente pela nova configuração do Estado Brasileiro.

Nas palavras de Mondaini a nova configuração do país se define como “singularmente valiosa”, na medida em que, ainda segundo o estudioso, a Constituição de 1988 traz

[...] a oportunidade histórica de livrar o país de um sombrio passado de regimes discricionários, a exemplo dos horripilantes pesadelos representados pelo Estado Novo Vargas (1937-1945) e pelo regime militar (1964-1985) – ditaduras diretamente responsáveis pela inclusão do Brasil no seletivo grupo de nações tristemente famosas por fazerem do desrespeito aos direitos fundamentais da pessoa humana uma prática constante. Isto, ao mesmo tempo em que vacinava o país contra quaisquer ameaças autoritárias vindouras (MONDAINI, 2013, p.17).

Ao destacarmos a citação de Mondaini, em nenhum momento pretendemos negar o passado brasileiro ou deixar que as práticas violadoras dos direitos humanos sejam esquecidas. Pelo contrário, não somente defendemos a importância de saber a verdade sobre o nosso passado, como acreditamos que o povo, como em outras situações vivenciadas em nossa sociedade, também tem uma grande influência e poder para que a verdade possa vir à tona. Conforme estabelece o primeiro artigo da Constituição²³, o povo não somente detém a força, indispensável para que as mudanças sejam efetivadas, mas também detém o poder. Assim, a promulgação da Constituição de 1988 é um exemplo concreto da força e do poder

²³ O Art. 1º, parágrafo único, da Constituição de 1988 define que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”.

exercido pelo povo. Acreditamos, inclusive, que a junção entre força e poder exercidos pelo povo durante todo o processo de reivindicação por uma nova realidade social no âmbito do país, como defende Dallari (2010), tenha sido necessária e primordial para fazer daquele momento histórico o mais democrático possível, com destaque a Carta Magna.

Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que essa Constituição, pela intensa participação popular assim como pelo conteúdo, é a mais democrática de todas que o Brasil já teve e se inscreve na linha das Constituições democráticas europeias elaboradas depois da segunda guerra mundial, das quais, aliás, sofreu bastante influência (DALLARI, 2010, p.29).

Todavia, mesmo que a Constituição de 1988 tenha sido indispensável para os avanços no plano legal em relação ao reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais e, também tenha sido indispensável para “reavivar de fato a liberdade perdida” (MONDAINI, 2013, p.19), não podemos negar a lacuna que ainda existe no plano da igualdade até os dias atuais.

Dallari (2010, p.29) acredita que o fato de a Constituição de 1988 expressar a vontade de uma sociedade tão plural em sua formação, acabou trazendo à tona fatores de influência social que jamais poderiam ser ignorados, ao mesmo tempo em que, também, se encarregou de revelar a “permanência parcial de uma herança colonial negativa, preservando-se em pontos substanciais a dominação de elites conservadoras e reacionárias”.

Por esse motivo, principalmente, é que a realidade social brasileira, mesmo após sessenta e seis anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e vinte e seis anos da promulgação da Constituição de 1988, ainda vive a problemática dicotomia estabelecida entre o que deveria ser de fato e de direito, e o que realmente é, na prática, na ação, no dia a dia.

Ao tomar como base este dualismo, entre o que foi estabelecido no plano legal e o que é vivenciado na prática, Dallari reconhece que

[...] os Direitos Humanos, entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros. A marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não aplicação de dispositivos da Constituição. Isso foi agravado na década de noventa pela atitude do governo federal brasileiro que adotou a linha chamada neoliberal, privilegiando objetivos econômicos e financeiros, inclusive de entidades estrangeiras ou multinacionais, que participavam do mercado financeiro brasileiro ou recebiam auxílio de governo através de financiamentos ou renúncia fiscal, adotando-se essa política para dar maior volume à expressão econômica do Brasil no cenário mundial. Os interesses privados, especialmente os de natureza econômica, tiveram absoluta prioridade, mesmo quando contrários aos interesses do povo brasileiro (DALLARI, 2010, p.46-47).

As consequências dessa atitude do governo brasileiro atingiram e continuam atingindo diretamente a camada mais pobre do nosso país, que vivencia constantemente o pesadelo de que a democracia, concretizada a partir da Constituição de 1988, tenha sido apenas um sonho e que instituição de um Estado Democrático, na forma como é concebido pelo mesmo documento, tenha ficado no esquecimento.

A expressão dessa desilusão é notória nas falas dos sujeitos que compõem este estudo. A maior parte, quando convocada a falar sobre democracia, e como essa se desenvolve no espaço escolar, no que diz respeito ao modelo democrático de gestão, deixou bem claro que não passa de algo que existe somente no “papel”, estando bem distante da realidade que vivencia, conforme pode ser observado nos trechos das entrevistas abaixo relacionadas:

“É... Olhe, pra mim, isso é uma palavra que (risos irônicos) eu... vamos dizer assim, a gente fala tanto em democracia, mas na verdade **a gente sabe que o nosso país não é nada democrático.** [...] Eu acho que existe **só muitas falas, muitas teorias e pouco a gente ver.** Eu acho que as coisas, quando tem que existir, tem que existir na prática. Você dizer é um país democrático e, a gente, na verdade, sabe que não é... Ah a escola é democrática e, na verdade, a gente sabe que não é. Então, pra mim essa palavra deveria ser anulada, “saída” do dicionário. Sem brincadeira, porque eu acho essa palavra horrorosa, por que ela não é o que deveria ser. A realidade não existe. Eu acho que em nenhum nível, em nenhum nível que se diz ser. Eu tiro pela igreja. Se diz : a igreja é democrática, mas não é. **Na escola não existe democracia, no governo não existe democracia... então essa palavra existe só por existir.** Acho que acharam bonito, mas que ela na verdade, ela não condiz com o que ela deveria. Então pra mim, a palavra em si, **democracia e nada, na prática, é a mesma coisa.**”

(Gestora, Ea,2013, grifos nossos).

“Democracia, o que eu entendo, assim é a **liberdade de expressão com respeito.** É isso que eu entendo. É você ter o seu direito de falar, de ouvir, mas respeitando, o direito, o dever do próximo. Você fala abertamente o que você pensa. [...] Eu penso assim.”

(Professora 1, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013 grifos nossos).

“Falar sobre democracia, até pra gente é **complicado,** sabe? Porque quando a gente pensa assim: ah é a democracia, você tem **direito de escolha...** mas não tem não. **É só no papel mesmo!** [...] tem pessoas que acha que é você fazer o que quer, desde que não prejudique o outro... isso é legal! Mas a maioria não pensa assim, no bem do outro. Pensa em só se dar bem. Desde que você se der bem, o outro né? [...] Muitas vezes é pensado assim. Primeiro, vamos pensar no geral. Será que vai ser bom pra mim, será que vai ser bom pro outro? Mas a gente confunde as coisas. Se tá bom pra mim, o outro [...]”

(Professora 2, Séries Iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013, grifos nossos).

“Democracia é a **representação legal** do ser humano dentro de uma sociedade. Eu penso que seja isso.”

(Gestora, Eb, 2013, grifos nossos).

“Democracia? Democracia é **todos ter direito de expressar a sua opinião**, seja lá o que for. Tipo aqui, eu tô na democracia. Tô expondo o que eu penso sobre o que você tá me perguntando. Então democracia é você ter direito de se expressar perante determinado assunto.”

(Professor 1, Ensino Fundamental II, Eb, 2013, grifos nossos).

A partir das concepções apresentadas anteriormente acerca da categoria democracia, é possível percebermos o atraso na construção de uma sociedade realmente democrática quando consideramos democracia como sinônimo de participação, o que evidencia a importância do diálogo e da discussão como verdadeiros métodos da construção democrática, conforme destaca Lima (2013, p.28). Ainda de acordo com o autor, quando lança mão a um dos grandes questionamentos de Freire, essa é uma tarefa um tanto complexa, afinal

[...] “como aprender a discutir e debater com a educação que se impõe”? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE *apud* LIMA, 2013, p.28).

A realidade exemplificada por Lima (2013), através de uma preocupação freireana há muito tempo existente, apresenta o que mais tem acontecido, sobretudo com a educação pública brasileira, que não possibilita a exploração da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, impedindo a formação de sujeitos críticos, participativos e independentes, o que soa como ameaça ao grande sistema, razão pela qual este trata de garantir a formação de sujeitos passivos, subordinados e cada vez mais silenciados. E quanto a isso, os organismos internacionais têm um papel de destaque e a educação tem sido um de seus principais alvos.

1.4. Os organismos internacionais e o direito à educação

A influência dos organismos internacionais na economia mundial e o processo devastador que esses têm provocado na economia dos países periféricos não tem sido a principal estratégia do capitalismo para se manter no poder. A partir do pressuposto de que o domínio é consequência de uma educação concebida através da reprodução de uma ideologia voltada para a dominação política e econômica, as instituições que compõem esse leque, sob o

comando do Banco Mundial (BM), uniram forças no intuito de lançar mão de outras estratégias; entre essas o alvo preferencial tem sido a educação (LEHER, 2010).

Historicamente, esta ideia de reconhecer a educação como instrumento de domínio e controle não é tão contemporânea. Em suas reflexões, Marx já afirmava que a educação era parte da superestrutura de controle usada pela classe dominante sobre a classe proletária. No entanto, ao longo dos anos, a educação ocupou lugares diferenciados na imensa arena mundial controlada pelo capitalismo. Enquanto instrumento de domínio e controle destacou-se (e continua tendo esse destaque) frente a questões como segurança e pobreza.

Segundo Leher (2010, p.20), o reconhecimento da educação como instrumento importante para o estabelecimento da segurança, uma das razões de ter feito com que a educação se tornasse alvo do BM e de outros organismos internacionais, data pelo menos do período da Guerra Fria, especificamente do período de formulação da doutrina da contrainsurgência. Nessa época, de acordo com o autor,

[...] ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos para avançar contra linhas inimigas identificadas, esta doutrina preconizava operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boinas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica. (LEHER, 2010, p.20).

Com base nessa mesma afirmação, é possível percebermos que, nesse período específico, a educação passa a ter um relevante reconhecimento, destacando-se como um dos melhores mecanismos na manutenção da segurança, principalmente pelo apoio local, tido como condição importante neste tipo de situação, em que a educação atua diretamente sobre as pessoas, lançando sobre as mesmas uma ação pacificadora, minimizando e, muitas vezes, excluindo o próprio conflito.

No final da década de 1960, conforme Leher (2010, p.21), os dias de glória da doutrina da contrainsurgência perderam força e, embora o binômio educação/segurança tenha tido a sua carga de importância na manutenção dos ideais capitalistas, é a crise estrutural do próprio sistema, ocorrida em meados da década de 1970, que irá tornar esses ideais cada vez mais resistentes, impulsionando um processo de reestruturação capitalista nas mais diversas instâncias sociais, trazendo para este novo cenário a educação como o principal escudo na luta contra a pobreza. Essa crise é também responsável, conforme acrescenta Leher (2010, p.21), pelo aumento da tensão social nos países periféricos, atingindo a relação desses com os Estados Unidos, e fazendo com que as ações indiretas mediadas pelos organismos internacionais viessem a se tornar preferenciais, fortalecendo e fixando como rotineiro o

processo de intervenção desses mesmos organismos na política interna dos países em desenvolvimento.

Dentro desse contexto, em que os países periféricos não apresentavam (e continuam não apresentando) condições mínimas na luta desleal travada contra o comandante dos organismos internacionais - o BM, esses mesmos países foram obrigados a embarcar em um processo de submissão no qual as reformas liberais falavam (e continuam falando) mais alto. Até mesmo aqueles que tentaram resistir, a exemplo do Brasil, foram obrigados a ceder ao enquadramento neoliberal.

Constituídas de ajustes e reformas estruturais, as reformas liberais trouxeram consequências severas para os países periféricos, entre as quais o fato de o conhecimento ser convertido em capital, ‘capital intelectual’, como bem destaca Leher (2010, p.25), ao citar a expressão anteriormente utilizada por Thomas A. Stewart²⁴, o que faz com que a educação deixe de ser um assunto somente dos educadores, tornando-se um assunto de *managers*.

A partir daí, a educação passa a ser reconhecida como “o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social”, como expressa o próprio BM (1990). E com base na afirmação de que ela é a principal estratégia no combate à pobreza e na promoção do crescimento sustentável, as políticas educacionais do *Novo Milênio* vão sendo concebidas.

De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007, p.119-120), o advento desse novo milênio traz consigo a esperança de renovação, o que se evidencia através da promulgação de diversas cartas de intenções, visando à instauração de uma ‘parceria mundial’, como bem destacam e estabelecem os ditames da globalização.

Assim, o próprio BM, agora em parceria direta com a ONU, além da capacidade de articular um representativo número de países, consegue determinar-lhes metas e prazos, apontando-lhes estratégias e condições, com o propósito maior de monitorar o crescimento desses países, de modo que fosse possível garantir os reais interesses do *Novo Milênio*, em que as políticas dos países periféricos, com destaque para as políticas educacionais, estivessem pautadas nas exigências feitas pelos respectivos organismos internacionais.

O marco inicial deste abismo no qual se encontram afundados os países periféricos, inclusive o Brasil, data de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Na ocasião, 155 países e 120 ONGs, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, como não poderia deixar de faltar, do BM, assinaram e aprovaram, conforme registra

²⁴ Thomas A. Stewart é editor da Revista americana *Fortune*.

Mendes Segundo (2007, p.135), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), cujos maiores objetivos eram: assegurar a universalização da EB e garantir a toda sociedade os conhecimentos necessários na obtenção de uma vida digna, humana e justa.

Entretanto, para que os objetivos impostos fossem alcançados, foi necessário, como bem aponta a autora, o estabelecimento de outras ações, resumidas em três grandes objetivos: 1) aumentar as taxas brutas e líquidas de escolarização e da alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos; 2) definir os gastos mínimos destinados ao ensino básico e 3) ampliar a porcentagem de docentes habilitados.

É importante ressaltarmos que Jomtien sela o comando do BM frente à educação mundial, resultando numa nova forma de se tratar a educação. Nas palavras de Leher (2010), é nesse momento que a educação passa a ser tratada tanto como uma estratégia política, quanto como uma variável econômica, com capacidade para impulsionar o tão pretendido desenvolvimento, bem como a erradicação da pobreza.

Para Jimenez e Mendes Segundo (2007, p.121) “erradicar a pobreza extrema significa, nos propósitos da ONU, reduzir pela metade o número de pessoas que sobrevivem com menos do que equivale a US \$1,00 (um dólar americano) por dia”.

É evidente que, se for feita uma análise mais aprofundada quanto a esse posicionamento da organização sobre esta meta específica, poderemos chegar a conclusões até contrárias. Mas, o que cabe agora destacarmos é a responsabilidade que tem sido retirada, de modo gritante, do Estado sobre essa e tantas outras metas que vêm sendo traçadas.

Com base nessa problemática, as autoras afirmam que essas responsabilidades

[...] serão compartilhadamente assumidas pelos governos, organizações internacionais, cidadãos e instituições da sociedade civil e do setor privado, além de apoiar-se, de sobremaneira, no engajamento de um voluntariado disposto a contribuir ativamente para banir, da face do Milênio, a chaga que assola a humanidade desde tempos imemoriais. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p.121).

Um exemplo evidente desse tipo de ação no Brasil é o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que reúne um expressivo número de entidades empresariais, abrangendo grandes redes de hipermercados, indústrias, institutos, fundações e representantes da rede bancária. Além disso, a influência dos organismos internacionais conseguiu ir muito mais longe, pois o país é um dos poucos, no mundo, conforme enfatizam as mesmas autoras, a

exigir legalmente²⁵ que o seu Plano Nacional de Educação (PNE) fosse construído com base no que fora estabelecido na Declaração Mundial de Educação para Todos, principalmente no que diz respeito à redução dos gastos com a educação pública.

Passados três anos do marco histórico vivenciado pela educação mundial, era necessário reiterar o que fora firmado em Jomtien. Para tanto, os nove países mais populosos do mundo - Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, que sediou o evento em sua capital, Nova Delhi -, são convidados a firmar tal compromisso, sendo também os principais personagens do referido evento. Os respectivos países, assim como os demais participantes da conferência, tiveram como propósito maior “[...] **alinhar uma estratégia de ação integrada**, compreendendo, dentre outros elementos, a ativação de esforços para aprimorar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério”. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p.127, grifos das autoras).

Nesse sentido, o ano de 2000 é lembrado como data-limite para que os países pudessem cumprir todas as metas relacionadas ao processo de universalização do ensino básico. Para tanto, conforme aponta Mendes Segundo (2007, p.140), algumas estratégias foram determinadas, a saber: ampliação da oferta de vagas, programas de alfabetização e educação de adultos; aprimoramento da qualidade, do treinamento e das condições de trabalho do magistério; melhoria dos conteúdos educacionais e do material didático e implementação de outras formas necessárias aos sistemas educacionais.

É importante ressaltarmos que, durante a Conferência de Nova Delhi, com base nos registros de Mendes Segundo (2007, p.139), a educação é novamente apontada como condição primordial no enfrentamento dos problemas mais urgentes, como o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida, a proteção do meio ambiente, e o mais importante entre todos eles, o combate à pobreza.

Na verdade, o referido evento fortalece a ideologia capitalista imposta pelos organismos internacionais, na qual o BM é um dos maiores destaques, enfatizando de modo nebuloso a importância de um compromisso global em prol da universalização da educação básica como forma eficaz de enfrentar os problemas sociais e econômicos, visando ao “crescimento” dos países periféricos, bem como a redução e, posteriormente, o fim da pobreza. Assim, a Declaração de Nova Delhi reforça em um de seus trechos que

[...] **a educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade**, englobando **igualmente** os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais, **exige o compromisso e a participação**

²⁵ Artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, grifos nossos).

A Declaração de Nova Delhi estipula um prazo a fim de verificar o que pôde ser efetivado a partir das metas anteriormente traçadas. Assim, reúnem-se no ano de 2000, em Dacar, capital do Senegal, 180 países e 150 ONGs. Além da avaliação da última década²⁶, os participantes tinham outro objetivo: estabelecer novas metas para os próximos quinze anos.

Embora alguns países, na avaliação da UNESCO, tivessem apresentado progressos significativos, como bem destaca Mendes Segundo (2007, p.140-141), a avaliação feita pelo mesmo organismo internacional mostra, claramente, a incapacidade de alguns países atingirem os compromissos firmados em Jomtien, o que acabou não agradando a UNESCO. A entidade afirmou, conforme registrado no próprio Marco de Ação de Dacar (2000), que os bons resultados apresentados por alguns países era a prova de que a Educação Para Todos se constituía numa meta realista e atingível, expressando claramente a sua insatisfação com aqueles que não conseguiram chegar ao que fora determinado.

O próprio documento registra também que os maus resultados, na visão da UNESCO (2000, p.14), “[...] representam uma afronta à dignidade humana e uma negação do direito à educação. Mantêm-se como os maiores obstáculos à eliminação da pobreza e à consecução de um desenvolvimento sustentável, e são evidentemente inaceitáveis”. É importante enfatizarmos que tais resultados estavam diretamente ligados à problemática do analfabetismo que, naquele ano, registrava mundialmente cerca de 880 milhões entre adultos, principalmente mulheres, e cerca de 113 milhões entre crianças em idade escolar; assim como também, a dificuldade de acesso aos jovens e adultos às habilidades e conhecimentos necessários para a garantia de um bom emprego, fazendo com que esses participassem plenamente da vida em sociedade.

Baseados nos respectivos resultados, os participantes da Conferência de Dacar reeditaram metas antigas, as quais deixaram de ser cumpridas ou que não conseguiram realizar a contento, chegando a fixar seis metas de Educação para Todos, a saber:

- 1) expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- 2) garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, em situações difíceis e pertencentes a minorias étnicas, possam ter acesso a uma educação primária de boa qualidade, sendo esta gratuita, favorecendo a possibilidade de ser completada;

²⁶ O período 1990-2000 foi a década avaliada durante a Conferência de Dacar.

- 3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida;
- 4) atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;
- 5) eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental, de boa qualidade e que consigam completá-la;
- 6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Para Mendes Segundo (2007, p.142), Dacar foi um momento de reafirmação da “educação como ‘meio indispensável’ para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI”. Por essa razão, na mesma ocasião, foram formalizadas, com base nas palavras da autora, as Metas de Desenvolvimento do Milênio, firmadas no ano 2000, a partir da Declaração do Milênio, quando a ONU, após um processo de análise acerca dos maiores problemas vivenciados mundialmente, define oito metas específicas: 1) reduzir a pobreza; 2) atingir o ensino básico e universal; 3) garantir a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade infantil; 5) melhorar a saúde materna; 6) combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental e 8) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. No Brasil, essas mesmas metas ficaram conhecidas como os “oito jeitos de mudar o mundo”.

Entretanto, os “oito jeitos de mudar o mundo”, na verdade, é mais uma forma de fortalecer os ideais neoliberais, atuando no intuito de “aliviar” a pobreza, exatamente como fazem todas as políticas concebidas pelo sistema capitalista. Sobre essa situação, Bertoldo (2007, p.02) é categórica ao afirmar que “para apaziguar a situação, ou seja, contrabalançar os efeitos daí resultantes, o Estado cria políticas sociais em diversas áreas como saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e educação”.

Vale salientarmos que entre as metas de desenvolvimento do milênio, a meta oito, que defende o estabelecimento de uma parceria mundial para o desenvolvimento, foi recomendada

com destaque, de acordo com Mendes Segundo (2007, p.142). A autora assinala que, naquele momento, ficara definido “[...] que os países ricos reduzissem as barreiras comerciais e reforçassem a ajuda externa aos países pobres”. Ainda seguindo suas afirmações, baseada na própria Declaração de Dacar (2000, p.01), essa conferência enfatiza a educação como direito de todos, traduzindo-a como um benefício capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a partir de quatro pilares “essenciais”: aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. No Brasil, esses pilares passaram (e continuam) a dominar as políticas educacionais, através das chamadas “pedagogias das competências”²⁷.

Esses não foram, contudo, os únicos aspectos a chamar a atenção para as estratégias neoliberais desveladas durante a conferência. Sobre isso, Mendes Segundo (2007, p.145) destaca a trama fantástica em que se reafirma a educação como escudo na luta contra a pobreza e se transfere para a escola básica os problemas gerados pelo capital através de sua crise estrutural. Outro aspecto destacado pela autora é o apelo dado à inserção da sociedade civil, das ONGs e dos organismos internacionais no compromisso com os problemas educacionais e outros de ordem social. Esse é um aspecto que reaparece e que volta posteriormente a ser evidenciado em três declarações seguintes, onde a *Educação para Todos* continua sendo a bandeira de luta principal.

Para que a bandeira continuasse sendo hasteada, no ano seguinte, 2001, em Cochabamba, na Bolívia, a pedido da UNESCO, os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, se reuniram durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação (PROMEDLAC VII), com a missão de reiterar o compromisso assumido com os objetivos do Projeto de Educação para Todos. Na ocasião, reapareceu como destaque a questão do acesso, para todos, a uma escolarização fundamental; a melhoria no processo de alfabetização de jovens e adultos e a necessidade de implementação das “benditas” reformas, com o intuito de melhorar a qualidade e a eficiência da educação, principalmente por não terem sido nada animadores os resultados apresentados em Dacar, particularmente pelos países da região da América Latina e Caribe.

A partir dessa necessidade e da pouca capacidade apresentada pelos países da referida região em relação ao alcance na melhoria da qualidade e da eficiência da educação, apontou-se, novamente, para um “salvador” externo que pudesse tomar a iniciativa de organizar e moldasse, conforme os interesses também externos, particularmente dos organismos internacionais, a educação como um todo. Para essa tarefa assume a UNESCO.

²⁷ Consultar DELORS, J. (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

Com base na declaração oriunda dessa mesma conferência, a responsabilidade atribuída à escola básica, na ocasião da Conferência de Cochabamba, é rerepresentada, direcionando aos sistemas educacionais a culpa na morosidade das mudanças, afirmando que esses precisavam, mais do que nunca, estarem em sintonia com os ritmos de outras instâncias sociais, diga-se de passagem, seguindo à risca o que estabelece a ordem capitalista.

Outro aspecto que nos chama à atenção é o destaque que passa a ser dado para a necessidade de mudanças dentro da própria instituição escola, perpassando pela sua forma de organização, pelo modo como é administrada, pelo currículo até chegar aos atores que a compõem. Segundo esse mesmo documento,

[...] os sistemas educacionais precisam apressar o ritmo da sua transformação, de modo a não se atrasarem em relação às mudanças que ocorrem em outras esferas da sociedade e a conduzirem a um salto qualitativo na educação. Os esforços que estão sendo envidados presentemente em favor da mudança sistemática, por meio de reformas na educação, terão pouca utilidade se não houver também uma mudança nos atores e processos educacionais. Isto significa que precisamos focalizar nossa atenção na qualidade das práticas de ensino, vinculando-as a mudanças na administração escolar e aprimorando essas práticas e os seus resultados, de forma a facilitar a criação das condições necessárias para que as escolas se tornem ambientes adequados de aprendizado para os estudantes. (DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA, 2001).

Desse modo, é possível notarmos o quanto passa a ser necessário para este novo cenário “um novo tipo de escola”, especificamente “[...] se desejarem os países caribenhos e latino-americanos se apresentarem em 2015 com o dever de casa cumprido [...]”. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p.129).

O discurso em torno da necessidade de “um novo tipo de escola” volta a ocupar os holofotes durante a XIII Conferência Ibero-Americana de Educação, realizada em Tirija, também na Bolívia, no ano de 2003. No intuito de disseminar os pilares estabelecidos em Dacar, essenciais às “pedagogias das competências”, o documento oficial resultante do referido encontro é determinante no que diz respeito à efetivação do que Jimenez e Mendes Segundo (2007, p.129) apontam como “os novos parâmetros pedagógicos do *aprender a aprender*”.

Tais parâmetros se aliam à antiga bandeira da importância da educação na produção de impactos imediatos, onde o emprego, o ingresso social e o crescimento da própria economia são fatores essenciais na corrida pelo tão anunciado “desenvolvimento global”, o que só fortalece o papel exercido pela educação no âmbito das políticas públicas. Sobre essa questão específica, Mendes Segundo (2007, p.148) chama a atenção para o fato de a Declaração de

Tirija (2003) reiterar a ênfase dada à escola, direcionando, novamente, um olhar particular ao papel exercido pelo professor. Para a autora,

[...] nesse contexto, situam-se os professores como os responsáveis centrais na ‘construção de novas estratégias educacionais que respondam aos desafios do mundo globalizado, o que requer assegurar sua formação permanente, motivação e adequada remuneração’.

Outras questões que recebem destaque no mesmo documento dizem respeito à eliminação do trabalho infantil, à evasão escolar, ao analfabetismo e à discriminação, além, é claro, da lembrança da importância do trabalho voluntário e da “[...] necessidade da cooperação dos organismos internacionais em favor do cumprimento do conjunto de metas atreladas à Educação para Todos”. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p.130).

A última questão, em especial, reaparece nos discursos e na própria Declaração de Brasília, resultante da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, realizada na capital brasileira, em 2004. O documento não só alerta os países para a eficiência no uso de recursos, como “[...] ratifica a necessidade quanto ao aumento e diversificação dos recursos locais [...]” (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p.130). Além disso, a declaração, assim como outros documentos²⁸ relevantes sobre o tema, é enfática quanto à necessidade dos organismos internacionais manterem o financiamento da política de Educação para Todos, com destaque para a parceria com o seu comandante – o BM.

A Declaração de Brasília, como não poderia deixar de ser, também produziu seus objetivos específicos. Entre eles estava o alerta que deveria ser feito à comunidade mundial, particularmente aos líderes mundiais dos governos das organizações multilaterais e bilaterais, caso os países envolvidos com a Educação para Todos não conseguissem alcançar a meta de garantir um número igual de meninos e meninas na Educação Fundamental Básica antes de 2005. Dessa forma, representantes do mundo inteiro, embriagados pelo discurso dos organismos internacionais, pautado na lógica do capital, continuam despendendo atenção e recursos em favor de uma Educação para Todos que, na realidade, tem sido para muito poucos e, em muitos contextos, para ninguém.

Diante dessa discussão, é notório o quanto o fator desigualdade tem sido fortalecido no Brasil, mesmo o país vivendo sob a forma democrática de Estado. Essa realidade, contudo, não tira da categoria democracia a sua importância para uma sociedade que tem como objetivo possibilitar a expressão da vontade popular. Por outro lado, demonstra o quanto um modelo dito “democrático” pode ser contraditório quando a sociedade não vivencia de fato

²⁸ Nesse caso específico, se faz referência ao Relatório Mundial de Acompanhamento da Educação para Todos.

uma real democracia. Tal fato tem sido comum à nossa sociedade, a qual, segundo Freire (1999, p.74), nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas, cuja base de exploração foi pautada na economia do grande domínio, em que o poder do senhor pareceria não ter limites, pois se alongava desde as terras à própria gente.

Todo esse contexto acabou fortalecendo e edificando o que Freire (1999) denomina de “distância social”, algo característico das relações humanas no grande domínio e principal responsável pela ausência de ‘dialogação’, aquela que “implica na responsabilidade social e política do homem [...] e no mínimo de consciência transitiva” (FREIRE, 1999, p.78), fatores indispensáveis à concretização de uma sociedade realmente democrática.

2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, discutimos a EDH através de seus documentos norteadores. Dispensamos uma preocupação com o espaço da escola pública como lugar para o seu desenvolvimento, defendendo a importância da participação dos sujeitos na construção de uma cultura em direitos humanos.

2.1. Os documentos norteadores da Educação em Direitos Humanos

‘Marchar para as formas de vida democrática’, afirma Freire (1999, p.79), tem sido algo complexo no contexto social brasileiro. Propiciar que o senso de participação se concretize na vida de todas as pessoas tem se tornado uma luta histórica, acrescenta o educador, para quem somente através da participação, ‘instalada’ na consciência do povo, faz surgir a sabedoria democrática.

O empoderamento dessa participação do povo, do homem e da mulher comuns, parece colher seus primeiros frutos, ainda que pequenos e poucos saborosos, no momento em que o país vivenciava a chamada “redemocratização”. Tomada pela sede de mudança, a sociedade brasileira, nessa mesma época, a exemplo de outras sociedades que também vivenciavam na pele os horrores provocados pelo regime ditatorial, fortalecia as suas exigências acerca dos direitos humanos.

Sob essa pressão, e no intuito de mostrar seu compromisso real, de modo que a sociedade pudesse perceber o empenho do governo, o país assume uma tarefa bastante complexa, responsabilizando-se pelo andamento da questão dos desaparecidos políticos.

A partir da afirmação desse compromisso, é promulgada, em 04 de dezembro de 1995, a Lei 9.140²⁹, tendo como objetivo maior reconhecer como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, dando as providências necessárias.

Após a aprovação da lei supracitada, sente-se a necessidade de um espaço distinto para a operacionalização de políticas específicas cujo eixo norteador fosse os direitos humanos. Assim, ligada ao Ministério da Justiça (MJ), nasce a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) e, com ela, um grande desafio, tornado público durante a Conferência

²⁹ Com a promulgação da Lei, o governo estabelece um laço de credibilidade com a sociedade no que diz respeito à sua preocupação na concretização dos direitos humanos no cotidiano brasileiro.

Internacional de Direitos Humanos de Viena³⁰: a elaboração e execução de um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Assume essa responsabilidade, no início do Governo de Fernando Henrique Cardoso³¹, o Ministério da Justiça, na pessoa do então ministro da justiça José Gregori. Com a ajuda do Núcleo de Estudos da Violência (NEV)³² da Universidade de São Paulo (USP), tendo como principal representante o professor Paulo Sérgio Pinheiro, inicia-se o processo de coordenação do PNDH.

A partir dessa articulação, nasce um pré-projeto que é colocado em discussão em todo o país através de encontros realizados com toda a comunidade que estava envolvida com a temática dos direitos humanos. Paralelo a esse processo era realizada, em Brasília, a primeira Conferência Nacional de Direitos Humanos³³. Na ocasião, o pré-projeto do PNDH foi posto em discussão. Os resultados desse processo, somados a outras contribuições, dão origem, exatamente em 13 de maio de 1996, à primeira versão do PNDH.

Em sua primeira versão, o objetivo maior do programa consistia em “[...] eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural”, com vistas a equacionar os mais graves problemas que impossibilitavam ou dificultavam a plena realização dos direitos humanos (PNDH, 1996, p.4). Por isso mesmo, essa versão trouxe consigo um conjunto de propostas que visavam à proteção e promoção dos direitos humanos a partir de quatro eixos específicos: 1) Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos; 2) Educação e cidadania: bases para uma cultura em direitos humanos; 3) Ações internacionais para proteção e promoção dos direitos humanos e 4) Implementação e monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos.

Ao longo de quase seis anos de sua existência, com base nos registros feitos pelo próprio Programa, é possível afirmarmos que o PNDH abriu caminhos para que a sociedade brasileira apresentasse as suas necessidades o que, conseqüentemente, contribuiu na

³⁰ Em junho de 2003, é realizada em Viena, na Suíça, a 1ª Conferência Internacional de Direitos Humanos. Na ocasião, os Estados participantes assumem o compromisso de elaborar junto aos seus países planos específicos de direitos humanos como forma de garantir uma efetiva promoção desses direitos e, conseqüentemente combater todas as formas de violações relacionadas aos mesmos.

³¹ O período de desenvolvimento do Governo Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como o Governo de FHC, teve início no ano de 1995 findando-se em 2002.

³² A partir de um trabalho constituído de análises bibliográficas no âmbito nacional e internacional, de análise documental de produções de autoria de organizações nacionais e estrangeiras e da realização de entrevistas com militantes da área dos direitos humanos, o NEV-USP pôde promover um processo coletivo de discussão no âmbito desses direitos, através de seminários, onde se fizeram presentes representantes de instâncias diversas da sociedade e das três esferas governamentais.

³³ A Conferência foi realizada nos dias 26 e 27 de abril de 1996 sendo promovida pela Comissão Nacional de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados em parceria com o Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos da OAB Federal, o Movimento Nacional de Direitos Humanos, CNBB, FENAJ, INESC, SERPAJ e CIMI.

sistematização de demandas vindas dessa mesma sociedade relacionadas aos direitos humanos. O programa colaborou, também, na identificação de alternativas para a solução de problemas estruturais, bem como subsidiou os processos de formulação e implementação de políticas públicas, demandando a criação de programas e órgãos estaduais concebidos sob a ótica da promoção e garantia dos direitos humanos.

Segundo o texto introdutório do PNDH-2:

entre as principais medidas legislativas que resultaram de proposições do PNDH figuram o reconhecimento das mortes de pessoas desaparecidas em razão de participação política (Lei nº 9.140/95), pela qual o Estado brasileiro reconheceu a responsabilidade por essas mortes e concedeu indenização aos familiares das vítimas; a transferência da justiça militar para a justiça comum dos crimes dolosos contra a vida praticados por policiais militares (Lei 9.299/96), que permitiu o indiciamento e julgamento de policiais militares em casos de múltiplas e graves violações como os do Carandiru, Corumbiara e Eldorado dos Carajás; a tipificação do crime de tortura (Lei 9.455/97), que constituiu marco referencial para o combate a essa prática criminosa no Brasil; e a construção da proposta de reforma do Poder Judiciário, na qual se inclui, entre outras medidas destinadas a agilizar o processamento dos responsáveis por violações, a chamada ‘federalização’ dos crimes de direitos humanos (PNDH-2, 2002).

Em relação à participação do país nas esferas global e regional, voltadas à promoção e proteção dos direitos humanos,

o PNDH contribuiu ainda para ampliar a participação do Brasil nos sistemas global (da Organização das Nações Unidas – ONU) e regional (da Organização dos Estados Americanos – OEA) de promoção e proteção dos direitos humanos, por meio da continuidade da política de adesão a pactos e convenções internacionais de direitos humanos e de plena inserção do País no sistema interamericano. O aumento da cooperação com órgãos internacionais de salvaguarda se evidenciou no número de relatores especiais das Nações Unidas que realizaram visitas ao Brasil nos últimos anos. Essas visitas resultaram na elaboração de relatórios contendo conclusões e recomendações de grande utilidade para o aprimoramento de diagnósticos e a identificação de medidas concretas para a superação de problemas relacionados aos direitos humanos no Brasil. (PNDH-2, 2002).

No âmbito interno,

[...] os resultados da elaboração e implementação do PNDH podem ser medidos pela ampliação do espaço público de debate sobre questões afetas à proteção e promoção dos direitos humanos, tais como o combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, a reforma dos mecanismos de reinserção social do adolescente em conflito com a lei, a manutenção da idade de imputabilidade penal, o combate a todas formas de discriminação, a adoção de políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade e o combate à prática da tortura. Os esforços empreendidos no campo da promoção e proteção dos direitos humanos se pautaram na importância

estratégica da coordenação entre os três níveis de governo e os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, assim como da parceria entre órgãos governamentais e entidades da sociedade civil. (PNDH-2, 2002).

Mesmo com os avanços alcançados no campo dos direitos humanos, a criação do PNDH apontou, também, para dificuldades que impediram um maior crescimento do Brasil em termos de direitos humanos. Dessa forma, o país se deparou com a necessidade de atualizar o referido documento, de modo a se tornar capaz de colaborar no planejamento de novas conquistas. Definido conjuntamente, pelo Governo e pela sociedade, como ocorreu no primeiro documento, o PNDH-2 tem como fundamento a concepção moderna de direitos humanos (1948) - pautados como universais, indivisíveis e interdependentes. A nova versão incorpora, ainda, questões relacionadas aos direitos econômicos, sociais e culturais.

Segundo o prefácio do novo documento, de autoria de Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, na época,

o novo Programa Nacional dos Direitos Humanos oferece um mapa das rotas que deveremos trilhar, nos próximos anos – mediante ações do Governo e da sociedade – para avançar, com impulso ainda maior, no projeto de construção de um Brasil mais justo. (PNDH-2, 2002).

Ao tomar como base essa dimensão maior que o PNDH-2 se propunha a alcançar, o documento, que também é registrado e consolidado pelo NEV-USP, tal como ocorreu com a primeira versão, é estruturado a partir de 518 propostas de ações governamentais, divididos em grandes eixos que, além das propostas gerais, incorporam ações específicas no que diz respeito à garantia do direito à vida, à justiça, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, bem como ações direcionadas ao processo de educação e sensibilização de todo o país, visando à construção e a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos junto à sociedade brasileira.

Em relação às propostas e eixos apresentados pelo mesmo documento, é possível percebermos uma preocupação clara acerca dos processos educacionais, sobretudo em relação à promoção de um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito. Além disso, O PNDH-2 apresenta dois eixos específicos relacionados à educação: o eixo da Garantia do Direito à Educação e o eixo da Educação, Conscientização e Mobilização.

O primeiro eixo, composto de 32 propostas, volta-se para questões relacionadas às práticas educativas, à gestão democrática, à participação ativa dos alunos e alunas e comunidade nos espaços escolares, à qualidade do ensino e de outros serviços ofertados aos alunos e alunas pela escola. Conforme aponta o documento, seus objetivos são:

296. Contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.
297. Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país.
298. Incentivar a associação estudantil em todos os níveis e a criação de conselhos escolares compostos por familiares, entidades, organizações não governamentais e associações, para a fiscalização, avaliação e elaboração de programas e currículos escolares.
299. Propor medidas destinadas a democratizar o processo de escolha dos dirigentes de escolas públicas, estaduais e municipais, com a participação das comunidades escolares e locais.
300. Incrementar a qualidade do ensino, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar.
304. Apoiar a popularização do uso do microcomputador e da internet, através da massificação dessa tecnologia e da realização de cursos de treinamento em comunidades carentes e em espaços públicos, especialmente nas escolas, bibliotecas e espaços comunitários.
305. Garantir a universalização, a obrigatoriedade e a qualidade do ensino fundamental, estimulando a adoção da jornada escolar ampliada, a valorização do magistério e a participação da comunidade na gestão das escolas, e garantindo apoio ao transporte escolar.
306. Promover a equidade nas condições de acesso, permanência e êxito escolar do aluno no ensino fundamental, por meio da ampliação de programas de transferência direta de renda vinculada à educação (bolsa-escola) e de aceleração da aprendizagem.
307. Garantir o suprimento de livros gratuitos e de qualidade às escolas públicas do ensino fundamental.
308. Suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos das escolas públicas e das escolas mantidas por entidades filantrópicas por meio do oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária adequada, estimulando bons hábitos alimentares e procurando diminuir a evasão e a repetência. (PNDH, 2002, p.22).

O segundo eixo, denominado Educação, Conscientização e Mobilização, é composto de 19 propostas. Entre as quais, destacamos a proposta de número 470, relacionada diretamente com o compromisso governamental no que diz respeito ao fortalecimento da educação em direitos humanos nos espaços escolares. Seu objetivo consiste em “fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (PNDH, 2002, p.31).

Além das questões relacionadas à educação, a influência do PNDH sobre outras instâncias governamentais é algo que despertou nossa atenção ao longo da pesquisa. Nessa segunda versão, por exemplo, além das 518 propostas de ações governamentais, o documento foi reconhecido como parâmetro e orientador no processo de definição dos programas sociais desenvolvidos no país até o ano de 2007, período no qual reiniciaria seu processo de revisão,

que só foi formalizado em 2008, já na 2ª gestão, do então Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, coincidentemente no ano em que a Declaração Universal de Direitos Humanos completava 60 anos de existência. Na ocasião, o Brasil realizava a 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos³⁴, que tinha como objetivo maior “constituir um espaço de participação democrática para revisar e atualizar o PNDH, com o desafio de tratar, de forma integrada, as múltiplas dimensões dos Direitos Humanos” (PNDH-3, 2008, p.16).

A metodologia utilizada nesse processo de revisão, ao contrário do que havia ocorrido nas versões anteriores, teve as suas discussões guiadas por eixos orientadores³⁵. Dessa forma, o novo modelo colaborou para que o PNDH-3 se diferenciasse dos demais documentos em termos de organização, pois essa versão pôde ser elaborada através de temas específicos. O documento foi estruturado a partir de seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que fazem referência a 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções³⁶. Além disso, o Programa também incorporou as propostas aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais realizadas desde 2003³⁷, cujas temáticas estiveram voltadas a questões como igualdade racial, direitos da mulher, segurança alimentar, cidades, meio ambiente, saúde, educação, juventude, cultura, entre outros.

Segundo o texto de apresentação, essa nova versão do programa,

[...] representa um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza (PNDH-3, 2008, p.12).

Em relação à educação, O PNDH-3 é a primeira versão a apresentar um eixo específico acerca da Educação e Cultura em Direitos Humanos. A partir dessa nova estrutura,

³⁴ A 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos foi realizada entre os dias 15 e 18 de dezembro de 2008, com o lema “Democracia, Desenvolvimento e Direitos Humanos: Superando as Desigualdades”. O evento conseguiu reunir cerca de 1.200 delegados e 800 convidados e observadores.

³⁵ Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos e Direito à Memória e à Verdade.

³⁶ As resoluções foram aprovadas durante a realização da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos.

³⁷ Este processo ocorreu durante o 1º mandato do Governo Luíz Inácio Lula da Silva.

o Eixo V é direcionado especificamente para esse fim, estabelecendo um diálogo constante com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)³⁸.

Como forma de contextualizarmos essa discussão, destacamos a diretriz de número 19 (PNDH, 2008) com seus respectivos objetivos e ações programáticas, pois, além de estar diretamente relacionada ao processo formal de educação, juntamente com a diretriz de número 18³⁹, visa o fortalecimento do próprio PNEDH e, conseqüentemente, dos princípios de democracia e dos direitos humanos nos vários níveis de ensino.

Diretriz 19

Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.

Objetivo Estratégico I:

Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.

Ações Programáticas:

- a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.
- b) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como direito humano.
- c) Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica.
- d) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas, instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.
- e) Publicar relatório periódico de acompanhamento da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação formal que contenha, pelo menos as seguintes informações:
 - Número de estados e municípios que possuem Planos de Educação em Direitos Humanos;

³⁸ Retomaremos as discussões sobre este documento posteriormente, destacando, inclusive, como ocorreu o seu processo de criação.

³⁹ Diretriz de número 18 consultar PNEDH-3.

- Existência de normas que incorporam a temática de Direitos Humanos nos currículos escolares;
 - Documentos que atestem a existência de Comitês de Educação em Direitos Humanos;
 - Documentos que atestem a existência de órgãos governamentais especializados em Educação em Direitos Humanos.
- f) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying*⁴⁰.
- g) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.

A partir da estruturação do PNDH-3 é possível almejarmos a possibilidade de posturas mais atuantes em torno da defesa dos direitos humanos, visando à ampliação de discussão e, posteriormente, à efetivação desses direitos, desencadeando uma preocupação com a construção de uma cultura em prol dos direitos humanos. Nesse sentido, o campo educacional é tido como um grande aliado e, a partir deste pressuposto, é apontada a necessidade de mudança no modelo educacional vigente, enfatizando a importância de implementação da EDH nos espaços escolares, de modo que esta ultrapasse o discurso, tornando-se real nas práticas educacionais.

O novo momento vivenciado pela sociedade brasileira, a partir da instituição de seu processo de redemocratização, é propício à realização dessas práticas que pressupõem uma nova forma de se conceber, perceber e desenvolver a educação. Conforme destaca Viola,

ao longo desse processo, formou-se a consciência de que se um modelo de educação pode produzir a dimensão do medo, do mesmo modo o ato pedagógico pode promover a liberdade e a consciência da igualdade. Assim, educar em direitos humanos significa recuperar a memória do passado e projetar o futuro de modo que se torne possível aprender [...] como nos libertar da luta política na sociedade. Podemos lutar para sermos livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! (VIOLA, 2010, p.24).

Ainda segundo Viola (2010), a partir desse novo olhar para a educação, educadores e movimentos sociais se engajam na retomada dos debates acerca da educação popular e aprofundam a discussão em torno da EDH. Diante desse contexto, sobretudo na instância formativa, ganha corpo um núcleo de educadores/as que, exatamente no ano de 1995, passa a constituir a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH). As discussões,

⁴⁰ *Cyberbullying*: uso da rede mundial de computadores para intimidar e humilhar. Tem como principal ferramenta as redes sociais, mensagens SMS e comunicadores instantâneos.

acrescenta Viola (2010), giravam em torno de quatro dimensões centrais para a EDH: a primeira delas, entendia a educação como ato permanente e global; a segunda dimensão, assumia o princípio da mudança sociopolítica e se orientava para a construção de uma cultura de direitos humanos; a terceira dimensão, apresentava como proposta que a EDH não se limitasse ao ensino do conhecimento formal e científico, alertando, também, que esta deveria se voltar para a formação das emoções e de uma estética que considerasse a compreensão do outro; a quarta, e última dimensão, destaca a questão metodológica, propondo que o ato educativo fosse capaz de, dialogicamente, ‘acompanheirar’ educadores e educandos.

Os primeiros passos rumo à concretização desse desafio começam a ser dados em meados de 2003, quando a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) cria o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)⁴¹, através do parecer nº 98/2003, cuja composição conta com representantes do Estado e especialistas na área específica da EDH. Com o comitê, nasce um documento de grande relevância no âmbito da EDH – O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Sua primeira versão é lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a própria SEDH da Presidência da República, ainda em dezembro do mesmo ano, com o objetivo de orientar a implementação de políticas, programas e demais ações que fossem comprometidas com a cultura de respeito e a promoção dos direitos humanos.

Em 2004, há um amplo processo de divulgação do plano, abrindo espaço, também, para o seu debate. Mas, somente no de 2005, é que são realizadas ações específicas com o objetivo de difundir o PNEDH. No ano seguinte, finaliza-se uma longa etapa de elaboração do documento, que resulta em uma versão preliminar, submetida à consulta pública via internet, seguindo posteriormente para revisão e aprovação, que fica a cargo do CNEDH, que também passa a ser o responsável pela sua versão final, apresentada em 2006.

Após esse processo estava, finalmente, concluído o PNEDH. Estruturalmente, o documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco eixos principais de atuação, a saber: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Além disso, destaca-se enquanto política pública em dois sentidos distintos: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade

⁴¹ Segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, o referido Comitê é uma instância consultiva e propositiva da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República para questões relativas à Política Nacional de Educação em Direitos Humanos – ilustram o comprometimento oficial do Estado e da sociedade civil brasileiros com a formação cidadã por meio da promoção, da defesa e da ampliação dos direitos humanos.

baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania plena.

Embora o surgimento desses avanços, no âmbito legal, tenha contado com a mobilização dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil em prol da luta pela institucionalização dos direitos humanos no Brasil, ainda é tímido o seu conhecimento no contexto da escola pública. Quando existe! A maior parte dos/as gestores/as, coordenadores/as e professores/as quando questionados acerca da existência do PNEHD, afirma desconhecê-lo. Quando se questiona sobre outros documentos relacionados aos direitos humanos, há uma limitação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, o conhecimento nem sempre é aprofundado, o que inviabiliza a sua aplicação de forma concreta e coerente. A seguir, estão alguns registros que comprovam essa realidade.

[...] Eu só vi, assim, **dos direitos das crianças**, porque quando eu comecei a ensinar o jardim, aí, a coordenadora foi e deu os direitos. Ou foi no dia das crianças? (apresentando dúvida acerca do momento em que teve acesso e conhecimento sobre o documento mencionado) Que teve uma festinha, aí a gente foi e fez quais são os direitos da criança (Professora 1, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013, grifos nossos).

Assim, eu sei que existe o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Creio que tenha a ver com os direitos humanos [...] Assim, **o que eu sei mais é desse**. E, justamente, [creio que] tenha sido criado porque na nossa sociedade, puxando um pouco pro nosso Estado, o analfabetismo é muito, muito grande. Você ver crianças de faixa etária diversas, totalmente fora da escola, jovens e adolescentes envolvidos com drogas, gravidez na adolescência... Então esse Estatuto, não sei se é Estatuto ou é Lei da Criança e do adolescente? **Deve ter sido criado pra tentar minimizar essa situação que acontece com nossas crianças e jovens** ao longo de muitos anos. **Se realmente é, ele funciona em sua totalidade eu não sei**. Mas, que ele foi criado, creio eu, com intuito de minimizar essas situações que as crianças e os jovens passam ao longo da vida (Professor 1, Ensino Fundamental II, Eb, 2013, grifos nossos).

Eu sei que, assim, que o **Estatuto da Criança e do Adolescente** faz referência a essa questão dos direitos humanos. Inclusive, você não tava aqui na escola, ainda (fazendo referência à ausência da pesquisadora ao referido momento) e a gente fez, no começo do ano, a gente fez um seminário com os alunos [...] E assim, nesse seminário [...] o material do seminário foi até cedido. Eu digo, eu aproveitei um livro (fazendo referência ao 1º livro sobre EDH elaborado pela AEDHESP/UFAL) com a professora, essa professora de língua portuguesa [...] e o do ECA, fazendo essa referência, mostrando a eles artigo, tudo (Coordenadora, Ea, 2013, grifos nossos).

Eu conheço o **ECA**. A gente teve acesso (fazendo referência aos integrantes da gestão da escola) a partir do momento que assumiu a gestão, por meio da Secretaria de Educação (Gestora, Eb, 2013, grifos nossos).

A situação dos/as alunos/as é ainda mais complexa. Além de afirmarem nunca ter ouvido falar em PNEDH, quando foram solicitados a exemplificar outros documentos que pudessem ter relação com os direitos humanos, a maioria respondeu não ter conhecimento ou não lembrar. Os poucos que conseguiram, citaram documentos como a Certidão de Nascimento e o Título de Eleitor que, geralmente, são bem propagados em algumas mídias, principalmente a televisiva⁴². Outros demonstraram não ter certeza de suas próprias respostas.

Eu já ouvi a minha vó falar. É um documento aí, **eu esqueci o nome**, mas ela fala que só mais a minha mãe (Aluna 3, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013, grifos nossos).

Eu já **ouvi falar**, mas **não conheço** (fazendo referência ao ECA) (Aluna 1, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013, grifos nossos).

Passados exatos doze anos da 1ª versão do PNEDH (BRASIL, 2003) e mais seis anos de sua versão final (BRASIL, 2006), em maio de 2012, o MEC homologa as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Resultado de um processo amplo e participativo, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sua formulação envolveu atores das mais diversas instâncias, entre esses representantes da sociedade civil, educadores, especialistas e estudiosos da área dos direitos humanos e membros de organizações nacionais e internacionais envolvidos com a temática em questão. Assim, as diretrizes, previstas nos demais documentos norteadores em torno da EDH, no país, são instituídas com o objetivo de fortalecer uma cultura de direitos, reiterando a importância da escola como *lócus* privilegiado no processo de construção de uma educação em e/para os direitos humanos.

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.

⁴² Durante o ano de 2011, o Brasil desenvolveu uma campanha nacional intitulada “Certidão de nascimento: um direito humano, um dever de todo o Brasil”. A campanha teve como objetivo maior dar suporte às ações de mobilização e forçar as estratégias para erradicar o sub-registro, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. Disponível em: <www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/.../broadiside.pdf> Acesso em: 07 de out. de 2013. Quanto ao título de eleitor, além das repetitivas campanhas apresentadas durante os anos de eleição, em 2013, a Justiça Eleitoral lançou a campanha “Eu me represento: eu voto”. A campanha desenvolvida pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) tinha como objetivo incentivar os cidadãos de 16 e 17 anos - para os quais o voto é facultativo - a procurar um cartório eleitoral e retirar o seu título eleitoral. Disponível em: <www.tse.jus/noticias-tse/campanhas/2013/campanha-jovem-eleitor> Acesso em: 07 de out. de 2013.

(PARECER CNE/CEB/Nº 8/2012).

Ao apresentar-se como mais um instrumento norteador em torno da EDH , no Brasil, e somadas a outros instrumentos e mecanismos ligados à mesma temática, as diretrizes, fortalecem a luta pela transformação da realidade brasileira. Realidade esta, na qual está situada a escola pública, e que nos revela que a função social de formar o cidadão, através do desenvolvimento de habilidades que possibilitem a construção do conhecimento, da solidariedade, da criticidade, da ética e da participação na conquista da cidadania, tem sido distorcida. Em geral, conforme foi possível observarmos, a escola tem sido lugar de práticas excludentes onde a competição, o egocentrismo, o individualismo e o desrespeito acabam contribuindo para perpetuar as injustiças sociais que têm permanecido resistentes ao longo dos tempos.

Como forma de ilustrar essa situação vivenciada pela escola pública, destacamos alguns registros de desenhos da autoria de alunos/as sujeitos desta pesquisa.



Figura 1- Desenho aluna A séries iniciais, Ea, 2013.

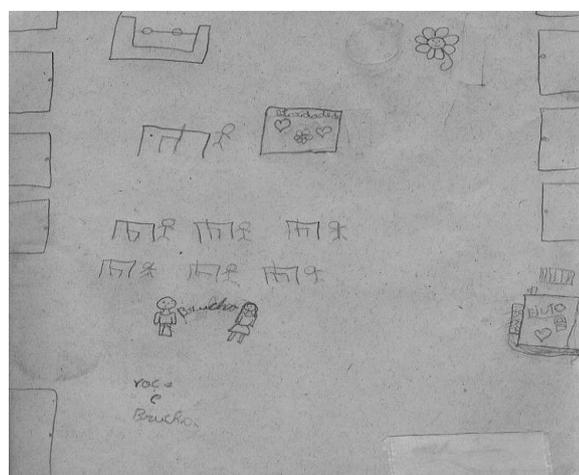


Figura 2 - Desenho aluna B séries iniciais, Ea, 2013.

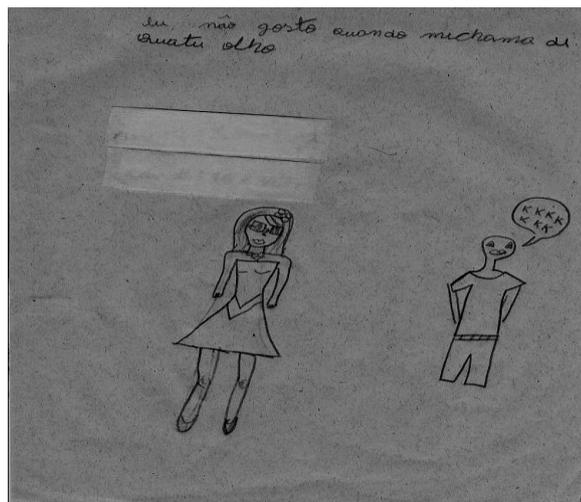


Figura 3 - Desenho aluna C séries iniciais, Ea, 2013.



Figura 4 - Desenho aluna D séries iniciais, Ea, 2013.

A leitura desses desenhos evidencia que o desrespeito e a intolerância ao diferente é um problema latente no contexto da escola pública. Na maioria dos casos, como os próprios discentes revelaram, a intolerância está associada à estética. Provocada, sobretudo, pelo ideal de beleza representado pela grande mídia, segundo a qual a imagem do humano perfeito corresponde ao indivíduo branco, de olhos claros, cabelos lisos, alto e magro, a prática do *bullying* dentro do ambiente escolar recai sobre aqueles/as que não se enquadram no padrão de beleza estabelecido, culminando em desvalorização e exclusão.

Esse problema, conforme foi possível percebermos na realidade dos espaços por onde esta pesquisa pôde caminhar, tende a ser intensificado na ausência de uma proposta de educação diferenciada, capaz de se impor às injustiças sociais que tanto massacram os espaços educativos e todos que deles fazem parte. O que não significa dizer que as escolas

pesquisadas não apresentassem nenhuma proposta direcionada a esse tipo de problema. Até foi possível constatar algumas ações realizadas a partir de projetos didáticos, mas essas aconteciam de modo bastante esporádico, com um envolvimento quase forçado de alguns sujeitos, o que difere completamente de uma real proposta em EDH, que pode se tornar algo concreto quando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atua enquanto instrumento promotor da cidadania no âmbito de toda a comunidade escolar, tendo como eixo norteador do currículo a própria EDH, visando “uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados como os públicos” (CANDAUI, 2008, p.4) descentralizando o poder e dando voz àqueles que tanto necessitam.

2.2. Projeto Político-Pedagógico e o currículo da Educação em Direitos Humanos

Para que a EDH possa se estruturar em um contexto social tão contraditório, a exemplo do brasileiro, a educação precisa estar além de uma aprendizagem meramente cognitiva; necessita priorizar em seu processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento social e emocional de todos os seus envolvidos, tendo como ponto de partida o conhecimento de mundo de seus sujeitos. Processo esse cuja interação entre a comunidade escolar e a comunidade local se torna indispensável para se somar forças em prol do desenvolvimento dessa mesma comunidade e de todos que dela fazem parte.

Os PPPs das escolas pesquisadas corroboram com esse pensamento quando apontam suas concepções de currículo, discutem acerca da realidade escolar e apresentam seus objetivos específicos:

A concepção de currículo no contexto escolar **não se limita à aquisição de conhecimentos predeterminados**, impostos a comunidade escolar, de maneira superficial. O desenvolvimento desse currículo **visa atender as reais necessidades da comunidade**, dinamizando o PPP e destacando o papel social dos professores, da mesma forma, articulando os vários saberes, tendo por finalidade maior a promoção da cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Eb, 2012, p. 16-17, grifos nossos).

[...] o currículo **não poderia ser uma simples listagem de conteúdos separados da totalidade da sociedade em que se insere**. Deverá estar ligado historicamente e culturalmente, lutando pela igualdade das camadas populares. [...] **Tomaremos o saber do aluno como ponto de partida. O tema ligado a sua vida real e as preocupações dominantes da comunidade terão o poder** de mobilizar o grupo para pensar, criar e agir em conjunto (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Ea, 2011, p.35, grifos nossos).

É necessário pensar numa educação de qualidade, democratizando as ações, tendo **elo com a comunidade escolar** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Eb, 2012, p.11, grifos nossos).

[...] **Aglutinar pessoas** em torno de uma causa comum, **gerando** solidariedade e **parceria** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Ea, 2011, p. 6, grifos nossos).

Contudo, foi possível verificarmos contradições entre o que estabelece esses documentos e o que se apresenta na realidade do cotidiano escolar. Durante as aulas observadas⁴³ notamos uma preocupação maior no que diz respeito às questões “conteudistas” no desenvolvimento das práticas pedagógicas (embora os PPPs digam o contrário e algumas falas também), bem como uma relação tímida dessas escolas com a comunidade local onde estão inseridas. As parcerias estabelecidas entre essas unidades de ensino se limitam a ações desenvolvidas com o apoio do Estado, através, por exemplo, dos Postos de Saúde da Família. Na Ea, as atividades ocorreram através de duas ações distintas: apoio psicológico aos/às alunos/as encaminhados/as pela escola e palestras de orientação sexual para o público adolescente⁴⁴. Na Eb, além do trabalho de orientação sexual, cujo destaque são as palestras sobre gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e cuidados com o corpo, há ações de higiene bucal com os/as alunos/as do EF (1º ao 5º ano)⁴⁵.

De acordo com os/as alunos/as, houve uma ‘separação’ entre a escola e a comunidade, pois, segundo eles/as, em ‘outros tempos’ a escola abria até nos finais de semana⁴⁶ para trazer as pessoas para o seu espaço, mas isso, infelizmente, não mais acontece.

Para que seja possível avançar, especialmente no que diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas, de modo que estas possam estar mais relacionadas à realidade dos sujeitos inseridos nesse contexto, em particular os/as alunos/as, um longo caminho precisa ser trilhado e, ao longo desse, muitas barreiras e obstáculos precisam e devem ser superados, o

⁴³ Essa situação não se aplica à totalidade das práticas observadas, mas a grande maioria delas. Algumas exceções foram percebidas, principalmente naquelas em que o/a professor/a já possuía uma formação em EDH.

⁴⁴ Segundo a coordenadora pedagógica, essas ações foram realizadas há muito tempo. Atualmente não existe mais nenhuma parceria entre a escola e o Posto de Saúde da comunidade.

⁴⁵ Durante essa atividade que, segundo a direção da escola, vem sendo realizada bimestralmente, além de receber informações sobre a higienização adequada dos dentes e os cuidados necessários à manutenção da saúde bucal, os alunos e alunas recebem kits compostos de creme e escova dental. Essa distribuição é feita de forma gratuita.

⁴⁶ A escola já desenvolveu um programa chamado “Escola Aberta”. Esse programa é do MEC e tem como objetivos principais incentivar e apoiar a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia visa potencializar a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811> Acesso em: 08 de nov. 2013.

que implica mudar as práticas excludentes arraigadas no seio da escola e até então praticadas por ela, o que é, sem dúvida, um dos maiores desafios que a EDH tende a enfrentar.

Embora seja um processo complexo, é algo possível, que pode ser concretizado a partir da incorporação de novas atitudes e valores e da construção de uma nova mentalidade, que está diretamente relacionada à incorporação da EDH nos PPPs das escolas, concebendo-a como um eixo transversal com capacidade para atingir todo o currículo.

Para Candau (2008, p.6),

o importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Educar em/e para os direitos humanos exige do/a educador/a uma postura coesa com aquilo que é apresentado tanto ao aluno quanto à aluna. Dessa forma, não dá para assumir uma postura de mero transmissor do conhecimento quando se trabalha com direitos humanos, pois o mais importante princípio didático desse tipo de educação é justamente não só apresentar e refletir sobre os direitos humanos, mas vivenciá-los na prática, a partir dos valores que o concebem. No entanto, assumir esse tipo de postura tem sido praticamente um sonho, pois as condições de negligência nas quais se encontram os direitos humanos em nossa sociedade, sobretudo nos espaços escolares, mostram o quanto essa realidade é caótica.

Infelizmente, não são raras as situações em que o desrespeito domina a relação professor-aluno, fato que pode ser comprovado nas mais diversas salas de aula do país, diante de questões relacionadas à raça, gênero, religião, orientação sexual, deficiência e outras tantas. É esse tipo de realidade, em pleno século XXI, que nos leva a perceber que a educação ainda continua como um privilégio de poucos e não como um direito de todos, o que nos intima a agir para que essa problemática seja extinta o quanto antes.

Seguindo essa linha de pensamento, é preciso exigirmos que a educação, cujo objetivo maior é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais⁴⁷ (BRASIL,1988), nos sirva não somente no aspecto instrucional; é essencial que ela seja capaz de formar o homem para o exercício pleno de sua cidadania. Assim, a educação, em todos os seus espaços de aprendizagens, deve oportunizar a realização de ações que viabilizem o acesso à EDH, a fim de que seja possível o

⁴⁷ Art. 26 da Constituição Federal Brasileira.

conhecimento, a defesa e a proteção dos direitos humanos, o que se torna real à medida que a EDH for parte integrante do PPP da escola, conforme destacamos nas discussões anteriores.

Mas, o que é mesmo o PPP? Qual é o seu principal objetivo? Como fazer com que a EDH seja parte integrante desse instrumento?

Em termos gerais, o PPP é um instrumento relevante e indispensável a qualquer escola, não somente por se tratar de um plano global, abrangendo o planejamento do que se pretende fazer e realizar, mas também por ser um instrumento teórico-metodológico capaz de antever um futuro diferente do presente, intervindo e modificando a realidade de muitas pessoas. Assim, a sua construção não pode acontecer de modo isolado. Tal processo deve propiciar o encontro, a reflexão e a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora.

Não obstante, as escolas pesquisadas destoam dessa realidade. Quando questionados/as acerca do PPP, professores/as, em sua totalidade, afirmaram nem ter conhecimento sobre o documento, como nunca ter participado de sua elaboração⁴⁸.

Olhe, eu nem tenho conhecimento, e é uma coisa, assim, que eu nem gosto de participar, na verdade. Eu não [...] olhe, eu não procuro saber o que esse negócio ‘PPP’, ‘PPA’, ‘PPT’, não! Eu só sei que todas as escolas têm. Todo ano se resolve, se reúne pra fazer, né? Que tem segmento pai, segmento aluno, né isso? Mas eu não participo não. Só se for obrigada (Professora 1, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

O PPP da escola? Não, não, não! Inclusive, eu até disse, quando iniciar o ano letivo (fazendo referência ao novo ano letivo que iniciará em março de 2014) [...] assim que cheguei, eu falei sobre isso, né? Porque eu queria saber o que tinha sobre a minha disciplina. Mas daí falaram: “ não, como você já chegou em outubro, espere começar o ano letivo, que aí...” Eu digo é, porque o meu planejamento anual vai ser feito de acordo. Então, né, ‘tá bom”. Mas até agora, eu não vi. Espero que quando começar o ano letivo, em 2014, eu possa ter acesso ao PPP da escola (Professor 1, Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

A realidade dos/as alunos/as não se diferencia da situação dos/as professores/as. Quando esse mesmo questionamento, acerca do conhecimento do PPP, foi feito a um dos GFs realizados durante a pesquisa, um coro de vozes respondeu ao mesmo tempo: “Não!”. (GF, Ea, 2013).

Conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu Art. 12, a elaboração e execução do PPP é uma ação que compete às escolas. Entretanto, a construção do referido documento apresenta algumas particularidades

⁴⁸ Uma professora admitiu não gostar desse tipo de atividade. Embora, seja um dever que compete ao/a professor/a, enquanto parte integrante do corpo docente da escola que, entre outros deveres, deve “participar da proposta pedagógica da escola, bem como do seu Plano de Desenvolvimento (PDE)”. (REGIMENTO ESCOLAR, Seção III, Subseção II, Art. 45, 2012, p.15).

que devem ser levadas em consideração no momento da sua elaboração. Nos Art. 3,14 e 15, por exemplo, a referida legislação aponta os principais atores deste processo deixando bem claro que, além dos docentes e, demais membros da equipe técnica escolar, faz-se necessário a participação dos/as alunos/as, dos pais e da comunidade como um todo. O que não tem sido respeitado tanto pela Ea, como pela Eb, conforme pôde ser constatado, inviabilizando que os seus PPPs ultrapassem a dimensão de uma proposta pedagógica.

Conforme aponta Veiga (1995), o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não se trata de um documento que deve ser construído e em seguida arquivado ou, até mesmo, encaminhado às grandes instâncias educativas como forma de comprovar as obrigatoriedades burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos aqueles/as que, de alguma forma, estão diretamente envolvidos/as com o processo educativo da escola. É uma ação com intencionalidade, com um sentido explícito e com um compromisso que pode e deve ser definido de maneira coletiva. Por essa razão, todo projeto pedagógico escolar é, também, político pelo fato de estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Mas o que seria, realmente, essas dimensões política e pedagógica?

De acordo com Veiga (1995), o projeto é definido como político, principalmente, pela função que este apresenta em relação à formação do cidadão; e é pedagógico, por apresentar a capacidade de definir as ações educativas e as características que são indispensáveis às escolas para que possam cumprir seus propósitos e suas reais intenções.

É importante destacarmos que mesmo apresentando conceitos distintos, as referidas instâncias não podem caminhar separadas. O político e o pedagógico são dimensões indissociáveis, e é essa união que vai propiciar a vivência democrática, indispensável no processo de participação de todos os membros da comunidade escolar.

A criação do processo democrático de decisões, por meio do PPP, aponta para mudanças extremamente relevantes na organização do trabalho pedagógico escolar, propiciando que muitas das práticas até então desenvolvidas em seu interior, sobretudo aquelas que foram responsáveis pela exclusão de seus próprios alunos e alunas, possam, finalmente, ser superadas. É nesse contexto que podemos visualizar a inserção da EDH, que não pode, em hipótese alguma, ser vista e/ou pensada como um simples conteúdo ou até mesmo como uma disciplina a mais no currículo escolar. Enquanto parte integrante do direito à educação, ela deve permear o PPP como eixo norteador, apontando, a partir do próprio currículo, os novos caminhos que a escola poderá trilhar se estiver realmente disposta a

desenvolver sua verdadeira missão: possibilitar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, garantindo a implementação do respeito aos direitos humanos, promovendo a compreensão, a tolerância e a convivência entre todos os povos rumo à paz mundial.

Sabemos que ações deste tipo apresentam suas complexidades. Mas, não podem ser confundidas com algo insuperável, pois a construção de um PPP, tendo a EDH como eixo norteador do currículo, embora possa parecer algo utópico num primeiro momento, é um sonho possível de ser realizado na prática, principalmente se este sonho deixar de ser sonhado sozinho e passar a ser sonhado coletivamente, por todos/as aqueles/as que fazem a escola. Trilhando este caminho, a escola não somente permite que seus atores passem a ter voz ativa, como avança significativamente rumo a seu processo de descentralização, na busca pela autonomia e qualidade que tanto lhe são necessárias. Isto implica diretamente na abordagem que será desenvolvida pelo PPP que, como organização do trabalho da escola como um todo, deve estar fundamentada nos princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita.

Segundo Veiga (1995) esses princípios são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. No que tange o princípio da igualdade, a autora destaca as condições para o acesso e a permanência na escola, enfatizando que a questão da igualdade de oportunidades é algo que está além da expansão quantitativa da oferta propriamente dita, haja vista que não basta somente termos a ampliação no atendimento, é indispensável que este possa apresentar uma qualidade simultânea. Com relação à qualidade, Veiga ressalta um problema conhecido no contexto da grande maioria das escolas: este princípio não tem atingido todas as escolas. Infelizmente, é algo que alcança uma parcela pequena da sociedade. Fato que não pode continuar acontecendo, devendo deixar de ser privilégio de poucos para fazer parte da realidade de todos e todas, atingindo tanto a instância técnica quanto a política.

Os dois princípios destacados anteriormente – igualdade e qualidade, não têm se feito presentes na realidade das escolas públicas alagoanas. Embora os dados estatísticos apontem para um aumento na taxa de matrícula dos últimos anos, ainda há uma parcela significativa de crianças e adolescentes que deixam de ter acesso à escola devido à ausência de vagas. Os que conseguem esse acesso enfrentam as dificuldades que envolvem o fator qualidade. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴⁹ (IDEB), o estado de Alagoas, nos

⁴⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (Sistema de Avaliação para a

últimos anos (2007, 2009 e 2011) obteve os piores índices do país. O próprio órgão maior da educação, no Estado, reconhece essa dificuldade. No texto de introdução de seu Referencial Curricular para as Escolas Públicas isso fica evidente:

A educação básica de Alagoas tem apresentado indicadores educacionais muito abaixo do esperado no cenário educacional brasileiro, conforme pode ser comprovado pelos Indicadores⁵⁰ de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB dos últimos anos. Isso significa que o desempenho escolar dos alunos das escolas públicas em Alagoas não corresponde às aprendizagens básicas referentes a cada nível de ensino e a cada ano escolar, conforme os padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação – MEC (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS, 2010, p.7).

Como forma de ilustrar essa situação, e para uma melhor compreensão dos leitores deste estudo, relacionamos, abaixo, as notas dos/as alunos/as da rede pública estadual que estavam finalizando a 1ª e 2ª etapa do EF nos anos relacionados anteriormente.

Quadro 1 - Desempenho do IDEB do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino

Série	Anos avaliados		
	2007	2009	2011
5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série)	3,3	3,3	3,4
9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série)	2,7	2,7	2,5

Fonte: <http://www.mec.gov.br/>

Ao tomarmos como base os dados relacionados no quadro supracitado, é possível constatar que o Estado de Alagoas não conseguiu avanços significativos ao longo do período analisado (2007, 2009 e 2011). A situação torna-se mais preocupante na segunda etapa do EF, principalmente porque nesse período o/a aluno/a precisa dominar habilidades como leitura, escrita e cálculo para apresentar bons desempenhos nas séries que compõem essa etapa de ensino, o que acaba não acontecendo na realidade do ensino público alagoano, pois uma das maiores dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as deste contexto é a leitura, colaborando para o baixo desempenho das atividades relacionadas à escrita.

Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> > Acesso em: 4 de out. de 2013.

⁵⁰ Embora o significado da sigla IDEB seja Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o referido documento a apresenta como sendo Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica.

Em relação ao princípio da gestão democrática, esse aponta para a presença de três dimensões específicas: a dimensão pedagógica, a dimensão administrativa e a dimensão financeira. Esse princípio tem como um de seus maiores objetivos a necessidade de repensar o poder da escola, estimulando em seu espaço a participação coletiva, impondo-se ao individualismo gritante e às posturas opressoras, de modo que se possa anular a dependência em relação aos órgãos intermediários que, na realidade, são os protagonistas na autoria das políticas educacionais, das quais a escola aparece somente como mero coadjuvante.

Ao analisarmos esse princípio da gestão, identificamos a existência de tentativas, ainda muita tímidas e com lacunas extensas no contexto das escolas pesquisadas. Na Ea, por exemplo, em nenhum momento foi possível percebermos a presença ativa dos membros do Conselho Escolar. Inclusive, o PPP da escola, quando discute sobre essa instância, apresenta certa incoerência, pois, ao mesmo tempo que afirma que este Conselho atua de maneira “**efetiva**”, deixa bem claro que esse mesmo Conselho só frequenta a escola quando é solicitado e que, **algumas vezes** é que comparece por iniciativa própria (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Ea, 2013, p.22. grifos nossos).

Na Eb, tanto a diretora quanto os/as professores/as entrevistados/as falaram sobre a importância da presença dos membros da comunidade na formação do Conselho Escolar, entretanto, afirmaram também que essa participação quase não tem destaque, pois, em sua maioria, as pessoas que o compõem e que fazem parte das instâncias pais e alunos pouco opinam sobre o que é discutido nas reuniões que são realizadas.

Sobre o princípio da liberdade, este está relacionado diretamente com a ideia de autonomia. Destaca-se a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

A valorização do magistério, por sua vez, é considerada como um dos princípios centrais quando o que está em discussão é o PPP, pois reflete diretamente na qualidade do ensino apresentado pelas escolas e no sucesso dessas quando o que se está em jogo é a formação do verdadeiro cidadão, aquele que pode apresentar capacidade suficiente para participar da vida socioeconômica, política e cultural da sociedade onde vive, uma vez que este princípio está relacionado à formação inicial e continuada dos/as professores/as, bem como às suas condições específicas de trabalho, à remuneração que ganham, enfim, aos elementos que são considerados os mais importantes, ou seja, aqueles que realmente são fundamentais na construção de um projeto de educação que seja digno a todas às pessoas sejam elas crianças, jovens ou adultos, independente de sua origem social, de sua cor, etnia, opção religiosa, orientação sexual, entre outras questões.

Como foi possível observarmos, quando o PPP passa a incorporar, de fato, os direitos humanos, de modo que esses se tornam o eixo norteador do currículo escolar, é possível sonharmos com a construção de uma verdadeira cultura em e/para os direitos humanos em nossa sociedade e, posteriormente com a concretização desse mesmo sonho. Todavia, a realidade das escolas públicas alagoanas não apresenta as melhores condições para que esse sonho possa se tornar real num espaço de tempo tão breve. O que não significa que seja um sonho impossível.

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL ALAGOANA

Apresentar os saberes e as concepções sobre a EDH dos sujeitos que compartilharam conosco a vivência deste estudo, mostrando, ao mesmo tempo, a realidade das práticas pedagógicas em EDH desenvolvidas em seus espaços escolares, bem como relacionar os principais desafios da escola pública alagoana em torno da temática, são os objetivos traçados para este capítulo.

3.1. Territórios e sujeitos: a pesquisa em movimento

Entender a dinâmica que se apresenta no interior da escola pública, na busca pelo desvelamento de sua verdadeira face, é um exercício tão complexo quanto a realidade exposta nesse espaço. Mas, quando se quer encontrar as respostas para os questionamentos que a ela são direcionados ou, ao menos, desencadear essa busca, faz-se necessário olhá-la em sua totalidade, evitando uma análise fragmentada. Assim, não se pode, em hipótese alguma, negar que os sujeitos que compõem esse contexto têm uma história já vivida, possuem suas próprias marcas e falam de algum lugar. Razão pela qual, torna-se importante conhecer esse passado, o local da origem de suas vozes. Sobre essa questão, Candau afirma o seguinte:

Na Educação em Direitos Humanos não se pode ignorar ou ocultar o passado, porque se não é reconhecido o passado não é possível construir o futuro nem ter sujeito ativo nessa construção. Não se pode impor o silêncio à memória de um grupo (2013, p.49).

A cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, considerado o mais violento dos estados brasileiros⁵¹, possui uma população estimada em 996.733 habitantes⁵², o que a torna a mais populosa do estado alagoano. Com uma região de 503,72 km²⁵³, dos quais 233 Km²⁵⁴ pertencem à área urbana, a cidade é constituída por 50 bairros. Grande parte deles encontra-se na região periférica, onde estão localizadas as escolas que fazem parte do *lócus* desta pesquisa.

⁵¹ Conforme dados registrados no *Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil*, divulgado em 18 de julho desse mesmo ano pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americano (Cebela).

⁵² Estimativa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada no Diário Oficial da União em 29 de agosto de 2013.

⁵³ Informação coletada junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵⁴ *Ibidem*.

Não muito diferente da realidade dos bairros de periferia de outros centros urbanos, os bairros que puderam ser reconhecidos durante este caminhar investigativo são tão carentes de serviços, ações e políticas públicas quanto o próprio estado do qual fazem parte.

O primeiro deles está localizado a 22 km do Centro da cidade, apresenta uma área de 4,66 Km²⁵⁵ e, aproximadamente, uma população de 55.952 habitantes⁵⁶. O segundo bairro apresenta uma área de 0,57 Km²⁵⁷ e uma população estimada em 5.025 habitantes⁵⁸. A carência é presença constante na maioria das famílias que vivem nesses espaços. Entre os maiores problemas destacam-se o desemprego, a ausência de serviços básicos como saneamento, saúde, educação, lazer e cultura e a falta de segurança, considerada pela população o problema mais preocupante, principalmente pelo alto índice de assaltos, roubos e mortes registrados na região onde os bairros estão localizados.

No centro dessa realidade localizam-se as escolas que fizeram parte deste estudo. Como forma de manter o sigilo de suas identidades, foram identificadas, ao longo dos registros desta pesquisa, como escola A (Ea) e escola B (Eb).

Em ambas as escolas foram entrevistados/as: 04 professores/as, sendo 02 professores/as efetivos e 02 professores/as-monitores/as; 01 diretor/a; 01 coordenador/a e 16 alunos/as. Esses, conforme acordo estabelecido, tiveram as suas identidades preservadas ao longo desta pesquisa. Por isso, suas identificações foram feitas obedecendo a seguinte organização: condição junto à escola, (especificando se professor/a, diretor/a, coordenador/a ou aluno/a); numeração específica (seguindo a ordem da realização de sua entrevista no contexto onde estão inseridos); série que estava cursando no ato da entrevista (no caso do/a aluno/a); série e/ou etapa de ensino (no caso do/a professor/a); e classificação da escola que atua, conforme critérios adotados neste estudo (Ea ou Eb) e o ano de realização.

3.1.1. Caracterização geral da escola A (Ea)

A Ea, criada a partir do Decreto Lei nº 6.598, publicado no Diário Oficial do Estado de Alagoas em 27 de setembro de 1985, durante a gestão do Governador Divaldo Suruagy, que, na época, tinha como Secretário de Educação o Professor Douglas Apratto Tenório, responsável pela autorização do funcionamento da referida escola.

⁵⁵ Informação coletada junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵⁶ Informação coletada junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵⁷ Informação coletada junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵⁸ Informação coletada junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerado um estabelecimento de ensino pequeno quando comparado com outros da Rede Estadual de Educação, o prédio da Ea está distribuído da seguinte forma: 01 sala onde funciona a direção⁵⁹; 01 sala para todos os funcionários/as da escola⁶⁰, incluindo pessoal de serviços diversos, professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, sendo o espaço desses últimos dividido por um armário que serve para guardar os pertences dos próprios funcionários/as, embora seja insuficiente para abrigar os pertences de todos/as; 01 sala para o desenvolvimento das atividades da secretaria da escola; 01 cozinha, considerada muito pequena para atender a demanda, pois a escola não dispõe de refeitório; 01 sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); 02 pátios muito pequenos, um deles, coberto pela metade, que funciona como quadra improvisada para as atividades práticas da disciplina de Educação Física; 03 banheiros, sendo 02 para os/as alunos/as (01 para o público masculino e o outro para o público feminino) e 01 para os professores/as e demais funcionários/as da escola e 08 salas de aula. As salas de aula são espaçosas, embora algumas apresentem pequenos danos, como portas e armários quebrados. Não dispõem de boa ventilação e iluminação natural, obrigando os professores/as e alunos/as a usarem ventiladores e lâmpadas. Em relação aos ventiladores, nem sempre o seu uso é possível, pois a maior parte das salas está com o equipamento quebrado⁶¹.

Quanto ao acervo de livros, a escola possui obras significativas que traz desde Graciliano Ramos, passando por Ana Maria Machado, até os contos mais modernos. Porém, o uso dessas obras é inviabilizado devido à dificuldade no acesso às mesmas. Pelo fato de a escola não dispor de uma biblioteca, nem de uma sala específica para o desenvolvimento das atividades de leitura, o acesso fica a cargo do/a professor/a que deve disponibilizar os livros em sala de aula durante as atividades do Projeto Roda de Leitura⁶².

Em relação aos recursos humanos, a escola apresenta em seu quadro funcional 58 pessoas. Dessas, 40 são servidores/as efetivos/as, sendo 21 da instância pedagógica⁶³ e 19 da instância administrativa. As demais totalizam 18 pessoas, todas classificadas como

⁵⁹ A sala foi criada bem recentemente, pois no início desta pesquisa a direção da escola realizava suas atividades em um laboratório de informática desativado.

⁶⁰ Esta mesma sala, conforme já citado, era utilizada anteriormente pela direção da escola no desenvolvimento de suas atividades. No local, funcionava um laboratório de informática, atualmente desativado. Além de ser a atual sala dos funcionários, abriga, entre outras coisas, diversos livros, jogos e outros materiais de cunho pedagógico da própria escola.

⁶¹ Segundo informações de uma coordenadora da escola, os ventiladores foram danificados durante a realização de uma reforma feita no ano de 2012.

⁶² Alguns alunos relataram que nem todos os professores os deixam ter acesso aos livros, pois temem que eles não cuidem do referido material.

⁶³ Desse total, somente 15 funcionários ocupam o cargo de professor. Os demais ocupam os cargos de direção e coordenação pedagógica.

professores/as-monitores/as que, como a grande maioria das escolas públicas estaduais alagoanas, compõe o maior percentual do quadro de docentes atuantes. De um total de 33 professores/as, 15 são professores/as efetivos/as⁶⁴ e 18 são professores/as-monitores/as.

Para uma melhor compreensão da realidade escolar da Ea acerca dos recursos humanos disponíveis, disponibilizamos, a seguir, o quadro 2 que mostra a distribuição dos/as funcionários/as e contratados/as temporários/as de acordo com o cargo exercido no referido estabelecimento de ensino:

Quadro 2 - Distribuição dos/as funcionários/as e contratados/as temporários/as da Ea conforme cargo exercido

Cargo	Quantidade
Diretor/a geral	01
Diretor/a adjunto/a	01
Coordenadores/as/ pedagógicos/as	04
Professores/as efetivos/as das séries iniciais	04
Professores/as efetivos/as de disciplinas isoladas	05
Professores/as efetivos/as de EJA (Educação de Jovens e Adultos)	03
Professor/a efetivo/a do laboratório de aprendizagem	01
Professor/a efetivo/a da sala de progressão	01
Professor/a efetivo/a da sala de recursos	01
Professores/as-monitores/as das séries iniciais	01
Professores/as-monitores/as de disciplinas isoladas	16
Professor/a-monitor/a de EJA (Educação de Jovens e Adultos)	01
Assistente administrativo	01
Secretária escolar	01
Merendeiras	05
Vigilantes	06
Auxiliar de serviços diversos	06
Total	58

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Ea, 2011).

Os números apresentados no quadro 2, referentes, especificamente, ao número de professores/as-monitores/as, não somente revela a problemática da precarização do trabalho

⁶⁴ Desse total, somente 13 estão atuando em sala de aula. 01 encontra-se em licença médica e o outro afastado para estudo em nível de mestrado.

docente, como o descaso dos governantes alagoanos em relação à educação pública⁶⁵, pois, na condição de professor/a-monitor/a, o/a profissional assina um contrato de trabalho por um período que pode chegar a dois anos, no máximo, onde todos os direitos trabalhistas básicos são descaradamente usurpados: não têm acesso a férias, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), seguro desemprego, descanso semanal remunerado, além de receber pelo seu ofício míseros reais, que muitas vezes chega a atrasar até três meses consecutivos. Além disso, por mais que tente desenvolver um trabalho pedagógico de boa qualidade, na condição de professor/a-monitor/a, na maioria das vezes, esse tende a ser interrompido, na medida em que esse profissional é visto pela própria escola como um ser que está ali para ser “escravizado” e, se este não se adequar às ordens impostas, é substituído imediatamente, pois também é tido como uma “coisa descartável”.

Por todas essas questões envolvendo esse/a profissional que, diariamente, e em grande maioria, está à frente da educação pública, este estudo não somente considerou como sujeitos da pesquisa os/as professores/as efetivos/as, mas os professores/as-monitores/as, como uma forma de dar-lhes “voz” e vez num ambiente que parece não ouvi-los/as, nem enxergá-los/as.

A seguir, nos quadros 3 e 4, respectivamente, é possível verificarmos o perfil geral desses sujeitos e de outros participantes da pesquisa:

Quadro 3 - Perfil geral dos/as profissionais entrevistados/as da Ea

Cargo	Idade	Estado Civil	Quantidade de pessoas na família	Quantidade de filhos	Renda familiar R\$	Tipo de moradia	Transporte que faz uso diário
Diretor/a	40-50	Divorciada	01	Não possui	Cerca de 2.500,00	Própria	Público
Coordenador/a 1	40-50	Divorciada	02	02	Cerca de 4.500,00	Própria	Público
Professor/a efetivo/a 1	40-50	Casada	04	01	Cerca de 3.000,00	Própria	Público
Professor/a efetivo/a 2	40-50	Casada	04	02	Cerca de 3.000,00	Própria	Público
Professor/a monitor/a 1	30-40	Solteira	02	01	Cerca de 3.000,00	Alugada	Público
Professor/a monitor/a 2	20-30	Solteiro	02	Não possui	Cerca de 1.500,00	Alugada	Público

Fonte: dados coletados durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora (Ea, 2013).

⁶⁵ O último concurso público realizado pelo Governo do Estado de Alagoas, na área da Educação, ocorreu há cerca de 08 anos. Recentemente, foi divulgado um edital, mas não foi disponibilizada nenhuma vaga para professor das séries iniciais, aquele que atende diretamente a 1ª etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Formação acadêmica e atuação profissional dos entrevistados/as da Ea

Cargo	Formação acadêmica	Tempo de formação	Instituição de formação	Modalidade da formação	Tipo de ingresso na escola	Carga horária	Tempo de trabalho na escola
Diretor/a	Pedagogia	01 ano	Pública	Presencial	Concurso público	40h	32 anos
Coordenador/a	Pedagogia	22 anos	Pública	Presencial	Concurso público	40h	11 anos
Professor/a efetivo/a 1 ⁶⁶	Artes	13 anos	Privada	Presencial	Concurso público	40h	06 meses
Professor/a efetivo/a 2	Pedagogia	27 anos	Privada	Presencial	Concurso público	30h	27 anos
Professor/a monitor/a 1	Letras	05 anos	Pública	Presencial	Concurso público	28h	02 anos
Professor/a monitor/a 2	Pedagogia	10 meses	Pública	Presencial	Concurso público	20h	07 meses

Fonte: dados coletados durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora (Ea, 2013).

Os quadros 3 e 4 revelam que a maior parte dos/as profissionais entrevistados/as que atuam na Ea têm mais de 40 anos de idade, nível superior, estão casados/as ou já viveram a experiência do casamento, possuem filhos, apresentam renda familiar acima de R\$ 3 mil, usam transporte público e atuam na área de educação há mais de 10 anos, via concurso público.

Esses/as profissionais trabalham diretamente com um relevante número de alunos/as. Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico/2011 (PPP/2011), a Ea funciona com 22 turmas, sendo, nos turnos matutino e vespertino 14 turmas do 3º ao 7º ano do EF e, no noturno, com 08 turmas, sendo 02 turmas de EF II, 02 turmas de EJA do 1º segmento e 04 turmas de EJA do 2º segmento. A escola apresenta, ao todo, 828 alunos/as matriculados/as, distribuídos conforme o quadro 5, disposto a seguir:

⁶⁶ Embora tenha somente seis meses de docência na Ea, esta professora já atua há mais de vinte anos na Rede Pública Estadual de Ensino.

Quadro 5 - Distribuição das matrículas de alunos/as da Ea por séries

Série ou atendimento pedagógico específico	Número de alunos matriculados
3º ano	82
4º ano	76
5º ano	53
6º ano	160
7º ano	103
8º ano	54
9º ano	47
EJA 1º segmento	62
EJA 2º segmento	191
Total	828

Fonte: Planilha de matrículas da SEE/AL (2011)

3.1.2. Caracterização geral da Escola B (Eb)

De acordo com o registro de seu PPP (2012), a autorização para o funcionamento da Eb aconteceu em 3 de outubro de 1983, através do Decreto Lei nº 5.334. Entretanto, o seu funcionamento oficial é datado somente um ano depois, em 1984.

Ao longo de sua existência, teve a estrutura física modificada decorrente de algumas reformas, autorizadas para melhorar o atendimento junto à comunidade. Atualmente, o prédio da escola está dividido da seguinte forma: 01 sala de direção; 01 sala de coordenação; 01 sala para o desenvolvimento das atividades da secretaria⁶⁷; 01 sala para os/as professores/as; 03 banheiros⁶⁸; 01 cozinha devidamente equipada; 01 sala onde funciona o depósito de alimentos; 01 sala para o almoxarifado; 01 laboratório de informática; 01 laboratório de ciências e 01 biblioteca. Além de um pequeno pátio externo e oito salas de aula.

Quando comparada à primeira escola pesquisada – Ea, verifica-se que a Eb apresenta, em sua estrutura, espaços didático-pedagógicos importantes como biblioteca, laboratório de ciências e de informática. Contudo, a existência desses mesmos espaços não tem garantido aos/às alunos/as a sua utilização:

A biblioteca, a sala de informática e o laboratório (fazendo referência ao laboratório de ciências): três coisas que a gente não usa. Eram usados, só que não tá mais (Aluna 6, 8º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Quando ela falou: - vamos pra biblioteca! (fazendo referência à funcionária da Eb que indicou o local onde a discussão dos grupos focais seria realizada) Eu, chega, me impressionei! Porque essa biblioteca não é usada. Muitas vezes, a gente quer “alugar” livros ou fazer uma pesquisa, mas não tem

⁶⁷ A sala é ampla, com uma subdivisão, visivelmente bem organizada, devidamente informatizada e dispõe de ar condicionado.

⁶⁸ Desses, há banheiros adaptados para os portadores de necessidades especiais.

como, assim como o laboratório de informática. [...] eles (fazendo referência às pessoas que compõem à gestão da escola) alegam que não pode porque não tem gente pra tomar conta da biblioteca, sendo que eu acho que a biblioteca devia ser aberta pra quem quiser entrar e sair [...]. Não tem como, a gente não tem como vir aqui (fazendo referência à biblioteca). É como se não existisse, inutilizável (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental II Eb, 2013).

A gente tem, assim, na teoria (Aluno 5, 8º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Os depoimentos dos/as alunos/as acerca da realidade de espaços didático-pedagógicos significativos ao seu conhecimento e aprendizagem contrastam diretamente com o que apresenta o Regimento Escolar da Eb nas Seções III, IV e V, que tratam, respectivamente, do Centro de Multimeios (congrega a biblioteca), do Laboratório de Ciências e do Laboratório de Informática.

Com base nesse mesmo documento, compete ao Centro de Multimeios, entre outras ações: planejar as atividades de leitura e pesquisa; definir com os professores da escola o horário de atendimento a todas as séries; dinamizar as ações da biblioteca; despertar no aluno o gosto pela leitura e a prática da pesquisa escolar (Art. 23 do Regimento Escolar 2012, p.09). Quanto ao Laboratório de Ciências, visa, entre outras ações: favorecer aos alunos o estímulo a aprendizagem das ciências física, química e biologia mediante experiências práticas; desenvolver a capacidade de investigação científica e a organização e sistematização do saber adquirido; bem como compreender a tecnologia como meio de suprir necessidades humanas (Art. 28 do Regimento Escolar 2012, p.09-10). Com relação ao Laboratório de Informática, estabelece como uma de suas metas o aperfeiçoamento dos conhecimentos básicos de informática, através de sua utilização para atividade de pesquisa e confecção de trabalhos didáticos pedagógicos.

Todas essas ações, com base na realidade vivenciada atualmente pela escola, parecem adormecidas, inviabilizando objetivos importantes, como a melhoria nas dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, foi possível observarmos certa preocupação nos processos de criação em outras ações realizadas pela escola. Porém, se fazem necessários avanços para que se tornem significativas aos objetivos que propõem. O AEE é exemplo disso. Esse tipo de atendimento não funciona no prédio da escola, mas em outra unidade escolar da instância municipal, em virtude de uma parceria estabelecida. Apesar disso, a escola cumpre o que determina o Art. 5º das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Segundo essa legislação, este tipo de atendimento deve ser

[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Embora esse serviço seja garantido aos/às alunos/as que se encontram na condição de “especiais”⁶⁹, não existe um monitoramento eficaz sobre esses discentes junto às atividades desenvolvidas. Também não se tem clareza acerca do rendimento pedagógico dos mesmos. Conforme pôde ser observado (reiterado por uma fala da gestão da Eb), até o momento a escola não recebeu nenhum registro, como relatórios, por exemplo, desses/as alunos/as. O que costuma acontecer são visitas⁷⁰ de um representante da unidade escolar responsável pelo AEE, geralmente limitada ao registro de frequência dos/as alunos/as.

Em relação às salas de aula, acreditamos que, por pertencer à mesma rede de ensino (estadual), elas apresentam um desenho muito semelhante ao da Ea. São espaçosas, mas não dispõem de boa iluminação e ventilação natural. Também apresentam danos, como portas quebradas. Todas elas são equipadas com lâmpadas econômicas e ventiladores.

Em relação ao seu quadro funcional a Eb é composta de 44 pessoas. Desse total, 24 são servidores/as efetivos/as e 20 são servidores/as contratados/as temporariamente. No grupo dos/as efetivos/as, 15 pertencem à instância pedagógica⁷¹ e 09 à instância administrativa. Os/as servidores/as contratados/as temporariamente são todos/as professores/as-monitores/as e, do mesmo modo que ocorre na Ea, também compõem o maior percentual de docentes atuantes na escola. De um total de 30 professores/as, 10 são professores/as efetivos/as e 20 são professores/as-monitores/as.

Como forma de manter um padrão na apresentação dos recursos humanos existentes nas escolas pesquisadas, apresentamos, a seguir, o quadro 6, que mostra a distribuição dos/as funcionários/as e contratados/as temporários/as da Eb de acordo com o cargo exercido no referido estabelecimento de ensino.

⁶⁹ Conforme estabelece o Art. 4 das Diretrizes Operacionais para o AEE, são considerados como público alvo: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano.

⁷⁰ Não se especificou a frequência dessas visitas.

⁷¹ Desse total, dez são professores, o que representa a maioria. Os demais ocupam os cargos de direção e coordenação pedagógica.

Quadro 6 - Distribuição dos/as funcionários/as e contratados/as temporários/as da Eb conforme cargo exercido

Cargo	Quantidade
Diretor/a geral	01
Diretor/a adjunto/a	01
Coordenadores/as pedagógicos/as	03
Professores/as efetivos/as das séries iniciais	04
Professores/as efetivos/as de disciplinas isoladas	06
Professores/as-monitores/as das séries iniciais	04
Professores/as-monitores/as de disciplinas isoladas	16
Agente administrativo	01
Secretária escolar	01
Merendeiras	02
Vigilantes	02
Auxiliar de serviços diversos	03
Total	44

Fonte: entrevista realizada com a gestão da escola (Eb, 2013).

Os quadros 7 e 8, respectivamente, apresentados a seguir, apresentam o perfil geral de alguns sujeitos da Eb, destacando a formação acadêmica e a atuação profissional desses junto à escola.

Quadro 7 - Perfil geral dos/as profissionais entrevistados/as da Eb

Cargo	Idade	Estado Civil	Quantidade de pessoas na família	Quantidade de filhos	Renda familiar R\$	Tipo de moradia	Transporte que faz uso diário
Diretor/a	0-50	Casada	03	01	Cerca de 3.500,00	Própria	Particular
Coordenador/a	0-40	Casada	03	01	Cerca de 3.500,00	Própria	Particular
Professor/a efetivo/a 1	0-40	Casada	03	01	Cerca de 3.000,00	Própria	Particular
Professor/a efetivo/a 1	0-60	Divorciada	02	03	Cerca de 4.000,00	Própria	Público
Professor/a monitor/a 1	0-40	Solteiro	03	01	Cerca de 4.000,00	Alugada	Público
Professor/a monitor/a 2	0-30	Solteiro	02	Não possui	Cerca de 3.000,00	Própria	Público

Fonte: dados coletados durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora (Eb, 2013).

Quadro 8 - Formação acadêmica e atuação profissional dos/as entrevistados/as da Eb

Cargo	Formação acadêmica	Tempo de formação	Instituição de formação	Modalidade da formação	Tipo de ingresso na escola	Carga horária	Tempo de trabalho na escola
Diretor/a	Educação Física/ Fisioterapia	15 anos	Pública	Presencial	Concurso público	40h	12 anos
Coordenador/a 2	Pedagogia	7 anos	Pública	Presencial	Concurso público	40h	—
Professor/a efetivo/a 1	Letras	8 anos	Pública	Presencial	Concurso público	40h	20 anos
Professor/a efetivo/a 2	Pedagogia	—	Privada	Semipresencial	Concurso público	30h	27 anos
Professor/a monitor/a 1	Educação Física	06 anos	Particular	Presencial	Concurso público	16h	4 meses
Professor/a monitor/a 2	História	03 meses	Pública	Presencial	Concurso público	9h	09 meses

Fonte: dados coletados durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora (Eb, 2013).

É possível observarmos, através dos quadros 7 e 8, que o perfil dos/as profissionais da Eb que participaram desta pesquisa apresentam algumas diferenças quando comparados aos/as profissionais da Ea. Uma dessas diferenças está relacionada à faixa etária que, no contexto da Eb, diminui cerca de 10 anos, pois os/as profissionais desta escola estão na faixa etária de idade compreendida entre 30 e 40 anos. Em sua maioria, esses/as profissionais apresentam nível superior, embora tenha sido verificado que uma das professoras ainda está cursando a graduação. Geralmente são casados/as, com um filho, e apresentam renda familiar acima de R\$ 3.500,00. Em relação ao tipo de transporte que fazem uso, a realidade da Eb muda quando comparada à Ea, pois se nesta última 100% dos/as entrevistados/as fazem uso do transporte público, na Eb essa situação é reduzida em 50%, haja vista que a outra metade possui veículo próprio. Quanto ao tempo de atuação, embora tenha profissionais em seu quadro funcional com mais de 10 anos, essa não é a realidade da maioria, como ocorre na Ea.

Em relação aos/as alunos/as da Eb que também têm representação nesta pesquisa enquanto sujeitos, totalizam 814⁷², distribuídos/as entre o EF I e II e o EM. A escola não trabalha com EJA.

3.2. Saberes e concepções dos sujeitos envolvidos no universo escolar

⁷² Não foi possível apresentar o total de alunos e alunas detalhadamente como aconteceu com a Ea, pois a Eb não apresentou em seu PPP o anexo relacionado a essa situação. Por esse motivo, foi necessário consultar os dados do Censo Escolar 2013 para ter acesso a esse número.

Conforme defendemos desde o início das discussões deste estudo, o desconhecimento sobre os direitos humanos é um problema que implica diretamente na sua efetivação. No Brasil, avanços envolvendo essa temática deixam de ser usufruídos, pois os direitos humanos surgem como algo nebuloso em nossa sociedade. Como consequência, os sujeitos envolvidos no espaço escolar público, mesmo àqueles com o grau mais elevado de instrução, apresentam dúvidas e se sentem inseguros quando questionados sobre essa categoria.

É, você começou falando sobre os direitos humanos e agente fica pensando: tem tantas coisas! Ver tanto falar e você não tem uma curiosidade de sentar e se aprofundar. E saber assim: o que de fato é? O que são os direitos humanos? Então, assim, eu até dou a mão à palmatória, porque eu nunca me sentei pra ler alguma coisa sobre “o que é” os direitos humanos. Eu, digo assim, já ouvi falar. Mas, assim, no meu ver, como eu vejo os direitos humanos é você encarar, você ter, acima de tudo, respeito pelo seu próximo. É você sentir na pele o que o outro tá passando, né!? É respeitar o seu direito e, também o seu dever. Porque eu acho assim, quando se diz “os direitos humanos caiu em cima” – a gente ouviu muito isso na televisão [...] sim, caiu em cima, mas será que também caiu em cima se esse sujeito, ele tava cumprindo o seu dever? Por que eu acho assim: tudo, a gente tem que ter o equilíbrio. Ter as duas coisas, porque eu só sou respeitada quando eu respeito. Eu só tenho o meu direito quando eu cumpro com o meu dever. Então, eu acho assim: os direitos humanos é para todos, independente de classe social [...] todo mundo tem o seu direito de ter, mas também, todo mundo tem o seu dever (Diretora, Ea, 2013)

Eu acho que os direitos humanos (pausa breve). [...] assim, eu acho essa questão, assim, muito importante. Tem até Comissão de Direitos Humanos, entendeu!? E que, assim, eu acho muito necessário, porque têm pessoas, assim, as pessoas, antes de acontecer essa Comissão, esse grupo de pessoas, né!? Que se interessa. Esse órgão, nem sei se é um órgão. O que é, assim? (interrompe a resposta para questionar sobre o que seria a Comissão de Direitos Humanos) Existe um órgão que trabalha com isso e eu acho muito importante porque a gente ainda ver [...] muitas aberrações de pessoas no seu setor de trabalho, de não saber como tratar o outro. A forma como se trata e, porque está no poder abusava desse, né!? De autoridade, de autoritarismo e não sabia como tratar as pessoas. Então isso (se referindo aos direitos humanos) serviu para que as pessoas fossem tratadas com mais respeito. [...] E na educação, a gente sabia que a escola tinha um excesso de autoritarismo [...] o professor se achava assim “o dono do saber”. Era o que mandava, né!? E que os outros tinham que obedecer (Coordenadora Pedagógica, Ea, 2013).

Quando fala sobre esse tema o que vem na minha cabeça é, assim: temos direitos e temos deveres. É igual às regras que a gente tem que seguir, né!? Então, direitos humanos é, enquanto cidadão (pausa). [...] O que é que eu penso mesmo, meu Deus? (fazendo interrogação a si própria durante a definição de direitos humanos que tentava construir) É... Meu Deus! É... (pensativa) Eu nem sei [...] eu nunca parei pra pensar não [...] Direitos humanos é... A gente tem direito à educação, à saúde, né? Direito de falar as coisas que estão erradas, colocar mesmo pra fora [...] eu creio ser isso (Professora 1, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Direitos humanos! (pensativa). Direitos humanos é um direito que eu tive. A escolha. É a gente poder escolher o que a gente quer pra nossa vida (Professora 2, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Direitos humanos pra mim é garantir direitos para o cidadão como um todo. Independente de idoso, adulto, jovem, criança. Direito como um todo, em sua totalidade. Eu vejo assim. E, partindo pro contexto escolar, é assim, a escola garantir não só direitos deles (fazendo referência aos alunos e alunas) como estudantes, mas também como cidadãos comuns. Então no meu entendimento eu acho que é isso (Professor 1, Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Nas falas desses sujeitos foi possível constatar que eles consideram importante o nascimento dos direitos humanos, e reconhecem, conforme destaca Sacavino (2012, p.51-52), o sujeito de direito como alguém que não somente é suscetível aos direitos, mas às obrigações. Até conseguem articulá-los com outras questões relevantes para a sua concretização, como a universalidade, a cidadania e o respeito. Mas, compreender que para a efetivação desses direitos se faz necessário à existência de uma sociedade realmente democrática e, não somente, representativa, o que pressupõe a participação e a organização política de seus membros, e que para isso a escola tem um relevante papel, é algo distante de ser compreendido pela escola e os sujeitos que dela fazem parte; não somente os/as gestores/as, coordenadores/as e professores/as precisam percorrer um longo caminho para se apropriarem dessa temática, como os/as alunos/as. As concepções apresentadas sobre o que seriam os direitos humanos na opinião destes últimos também comprovam esta necessidade.

Eu acho que os Direitos Humanos é pra garantir os nossos direitos, porque sem eles a gente não teria direito de nada (Aluno 1, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Direito de defesa dos alunos sobre a violência, porque tem muita violência nas escolas, né? (Aluna 2, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Como ela falou (fazendo referência a uma aluna que já havia respondido anteriormente o mesmo questionamento), direito de defesa quanto ao *bullying*, porque as pessoas ficam falando, agredindo as pessoas verbalmente [...]. Eu tanto vivencio como já sofri *bullying* (Aluna 3, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Não discriminar as pessoas (Aluna 4, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Ter direitos iguais (Aluna 5, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

[algo] pra melhorar a situação da humanidade. Porque, é [...] o governo lá faz os negócios dele pra ele ganhar mais e esquece da população. Então

perguntar ‘ direitos humanos?’ É que a gente tem direitos que a gente precisa correr atrás (Aluna 1, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Pra mim, direitos humanos é você exercer os seus direitos de cidadão (Aluno 4, 8º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

A lei que impede que os direitos humanos deixem que aconteçam (fazendo referência a importância da existência dos direitos humanos para que possam se efetivar) (Aluno 5, 8º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Realidade semelhante foi possível observar em relação ao conceito da categoria dignidade, considerada a mais difícil de ser conceituada pela maioria dos/as entrevistados/as, principalmente pelos segmentos professor/a, coordenador/a e diretor/a. Destacamos, a seguir, uma dessas falas para que seja visualizado com mais clareza o entendimento desses sujeitos sobre esta categoria.

[...] Meu Deus! Quem é digno? [...] eu acho que dignidade é a essência de cada um. É você ser o que você é, assim, não desrespeitando. [...] ser verdadeiro, ter uma vida regrada de bons costumes, do bem, de pensar no próximo. Ter uma vida, assim, [...] em que você saiba diferenciar o que lhe convém e o que não lhe convém. [...] se não somos (fazendo referência a ser ou não digno), mas eu acho que **a gente vive em busca disso** (Diretora, Ea, 2013, grifos nossos).

A dificuldade em entender esta categoria e perceber, realmente, o quanto ela é indispensável à efetivação dos direitos humanos, é uma das lacunas que se destaca no contexto das escolas públicas alagoanas. Talvez por essa razão ela esteja tão distante do caminho que vem sendo trilhado por esses espaços. Como bem destacou uma das gestoras entrevistadas, é algo que ainda se encontra no caminho da busca. E essa realidade não somente se evidencia nas condições em que essas escolas se apresentam, mas nas ações de seus sujeitos, nas relações que são estabelecidas e nas práticas que são desenvolvidas.

3.3. Educação em Direitos Humanos: o cotidiano e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas

Durante todo o processo deste caminhar investigativo, nenhum outro momento foi tão difícil para nós, na condição de pesquisadores, quanto à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas. Primeiro, pela dificuldade em encontrarmos professores e professoras que permitissem que suas aulas fossem observadas; segundo, pelos sentimentos diversos que a prática de observar provoca tanto em quem observa quanto em quem é observado. A sensação que se tem, enquanto pesquisador/a, é o de estar invadindo o

espaço do outro. As atenções se voltam, a todo o momento, principalmente no início, para este pesquisador/a, que passa a ser a maior novidade daquele contexto.

A maior parte do que é apresentado, em sua maioria pelos professores e professoras, parece ter sido submetido a um processo de transformação num espaço de tempo tão pequeno que é notório o seu grau de artificialidade. E alguns revelam de fato suas verdadeiras faces apenas nos momentos de “descuidos”.

A forma como essas práticas se revelam estão diretamente ligadas à vida desses sujeitos, cuja escolha para o exercício de uma carreira profissional na área da educação, na maior parte dos casos, não nasceu do sonho, do desejo, do amor pelo ato de ensinar, mas por outras razões apresentadas. O que pode ser percebido através de suas próprias falas.

[...] não foi uma escolha, porque, no meu tempo os pobres faziam Pedagógico. E quem tinha uma ‘condiçõzinha’ melhor fazia científico pra fazer vestibular. Ou então contabilidade. Contabilidade e administração só para uma pessoa, assim, de uma classezinha ‘mais ou menos’, né? Então, naquela época, como os meus pais não tinham condições financeiras de me manter, aí, aos treze anos a gente já ia ficando mocinha, assim, querendo as coisas (fazendo referência à necessidade de consumo). Como eles não podiam dar (fazendo referência aos pais) eu comecei a ensinar em uma escolinha particular, sendo auxiliar, tudo. Pronto, com isso eu ganhava o meu dinheiro, e no primeiro concurso que teve, depois que eu terminei o Pedagógico, eu passei. Com um ano fui chamada. Mas, assim, eu gosto da minha profissão. Só que, ultimamente, pela desvalorização, a gente vai ficando chateada, cansada, abusada... Mas eu gosto (Professora 1, séries iniciais, Ea, 2013).

No início, a escolha não foi, não foi nenhuma escolha. Na época, eu ia fazer a minha matrícula, e tinha uma vizinha que foi me acompanhando. Minha mãe não podia. E, chegando lá ela disse: “eita não tem mais”. Não lembro nem o curso que eu pretendia fazer. E ela disse assim: “só tem Magistério”. Aí ela disse: “ou você escolhe Magistério, ou eu faço a matrícula no Magistério ou você vai ficar sem estudar por que não tem mais curso nenhum. Eu disse: meu Deus! E, fiquei, assim, imaginando. Seja o que Deus quiser! Até então, eu nem sabia por que eu estava lá, que era justamente pra estudar esse curso (fazendo referência ao Magistério). Aí, foi quando começou o curso, propriamente dito. Mas, assim, era somente é... Na formação era somente escrita (fazendo referência a parte teórica do curso de Magistério que cursou). A prática eu não vi quase nada. Aí vim estagiar no próprio CEPA⁷³, [...] e até, é como se fosse voando, não tinha experiência nenhuma da educação. E o estágio, foi um estágio muito fraco. Somente observação. E no outro ano é que eu voltei pra prática, realmente a prática. Mas aí eu fui, me saindo. E, e até então me perguntando por que eu tava ali, que eu não gostava. Por conta assim, que era uma turma super lotada. E foi, o tempo foi passando e eu terminei o curso, pela graça de Deus (risos). Terminei o curso, foi lá mesmo no CEPA, no Instituto de Educação, no Titara. E aí foi quando eu fiz o concurso, o concurso do Estado. Eu estava

⁷³ Centro Educacional de Pesquisas Aplicada.

até viajando, aí uma colega foi lá, até o meu encontro e disse: “[...] vamos participar do concurso, do Estado, que vai haver.” Aí, eu ainda fiquei “assim” (nesse momento fez uma expressão de dúvida com a cabeça) E ela: “você vai!” E era assim, tudo isso foi tudo no empurrão, como a matrícula e até o concurso. A minha colega: “vamos [...] fazer! Vamos porque vamos!. Vamos fazer, nós duas. Vamos fazer a inscrição!”. Fizemos o concurso. Fui a última é, a passar nesse concurso que foi Educação Infantil. A última pessoa do concurso que passou. Na época, era o Suruagy (fazendo referência ao sobrenome do governador do Estado na ocasião em que o concurso foi realizado). E também ela foi lá, na época, eu tava viajando: “[...] o seu nome tá aqui no Diário”. Meu Deus, eu passei! Aí, vamos fazer os exames. E tudo era junto com ela (fazendo referência à amiga). Então, com um ano, ela foi chamada. E eu nada! Acho que eu nem vou ser chamada [...] e foi quando, meu Deus! Eu vou trabalhar numa escola! Fiz tudo direitinho e vim, justamente pra essa escola. Essa foi a minha primeira e única escola. [...] eu fui aprendendo com a experiência. 27 anos de profissão e 27 anos nessa escola (Professora 2, séries iniciais, Ea, 2013).

[...] Antes de entrar na faculdade eu gostava muito de esportes. Então, eu resolvi entrar nessa carreira (fazendo referência à carreira de educador físico). Só que, quando eu entrei na faculdade, eu vi que educação física, [era] muito diferente de ‘só esporte’. Então, eu acabei gostando da parte educacional, tanto que eu trabalho só em escola. Nunca parti pra área de academia, nem área de saúde, não. Só trabalho em escolas, justamente pra tentar mudar alguma coisa dessa situação (fazendo referência à situação da educação atualmente). Quando eu cheguei nas escolas, eu vi que a realidade era totalmente diferente do que eu imaginava e do que eu vi na sala de aula durante a graduação. Por esses dois motivos, eu não estou satisfeito (Professor 1, Ensino Fundamental, Eb, 2013).

Os motivos apresentados pelos/as professores/as, quando convidados/as a falar sobre a escolha da profissão, revelam que muitos desses profissionais estão na área educacional pelas mais variadas razões, desde as questões relacionadas à ausência de outras oportunidades devido à condição social destes, perpassando pela falta de vagas nos cursos de formação em outras áreas, até mesmo algum gosto particular específico, como a prática de esportes. Mas nada, absolutamente nada que tenha relação direta com o ato de ensinar, a prática educativa, embora um número pouco representativo tenha afirmado que, no decorrer da carreira, ‘aprendeu a gostar’, fazendo referência a esse tipo de atividade.

Essa situação tende a se tornar mais complexa quando ouvimos as respostas desses mesmos sujeitos sobre a possibilidade de mudança para outra área e/ou carreira. No intuito de conhecermos o grau de satisfação desses/as profissionais que atuam na instância educacional, sobretudo nas salas de aula, solicitamos, na condição de pesquisadores/as, que eles/as nos

responderem se sentiam satisfeitos/as com a profissão e se mudariam para outra, caso tivessem a oportunidade⁷⁴. A seguir, algumas das respostas que nos foram apresentadas:

Se fosse pra escolher, hoje, como digo às minhas sobrinhas, às minhas cinco: não queiram ser! Porque a falta de respeito tá muito grande, a violência. Então, sabe? [...] Pode acontecer em qualquer outra profissão, mas acho que professor, educação, tá mais visada a esse ponto da violência, do estresse, dessa coisa toda. Como eu tenho 27 anos, já, de sala de aula... (Professora 1, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Não, eu não escolheria. Eu acho que, mesmo com esses improvisos, no início, o caminho foi traçado e foi justamente esse. Pra mim, eu acho que foi esse (após essa fala, a professora sentiu-se emocionada e chorou por um certo tempo. Em seguida, deu prosseguimento à entrevista, mesmo com a voz embargada pelo choro) [...] porque aí, foi quando eu cresci como pessoa (pausa devido a emoção), passei a entender mais os meus pais – eles eram analfabetos [...] (nesse momento, devido a grande emoção da professora a entrevistadora pergunta se ela quer continuar em outro momento, mas ela balança a cabeça fazendo sinal negativo e prossegue) E, também senti a importância que eles tinham - como eram analfabetos, de me incentivar a estudar. E diziam: “você só trabalha quando terminar o ensino médio”. E, assim, com muita luta, muita dificuldade, consegui vencer. Eu acho que isso tudo foi uma vitória por estar hoje, na educação e quase saindo dela, porque a educação é uma escolha. Eu agradeço muito a Deus. Primeiro a Deus, depois a eles – meus pais, meus colegas que me fizeram crescer como pessoa e como profissional. E hoje, assim, eu tenho a educação como... (pausa) Por isso que eu digo, eu fui... é como se eu fosse a escolhida pra estar junto com esses meninos (Professora 2, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Assim, satisfeito eu não tô. Porque, primeiramente, reconhecimento financeiro e, também por reconhecimento da própria instituição, não a escola em si, mas de quem cuida da educação em nosso Estado que não dá aparato suficiente pra que a gente realize um trabalho melhor. Se eu mudaria? Sim, mudaria. E tô tentando. [...] eu tô estudando pra concursos de outras áreas. Ainda não pensei em uma carreira, em ter que fazer outra faculdade, entendeu? Mas fazendo concurso em outras áreas que não seja na área educacional. Apesar que eu fiz, também, pra área educacional. Mas eu tô fazendo de outras áreas de atuação (o professor não especificou as áreas) (Professor 1, Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

O resultado nos chamou à atenção, pois 100% dos/as professores/as entrevistados/as revelaram e/ou demonstraram insatisfação com a profissão. Desses, 87,5% afirmaram ter vontade de mudar para outra área e/ou carreira. Alguns, inclusive, estão estudando para concursos públicos na busca de alcançar esse objetivo.

Infelizmente, a insatisfação e o desencanto com a educação são questões que refletem diretamente na sala de aula, o que, somados a processos formativos precários, ausência de

⁷⁴ Embora esse questionamento não esteja registrado claramente no questionário aplicado durante as entrevistas realizadas, as respostas foram apresentadas quando esses profissionais discorriam sobre o seu perfil.

estrutura física e material didático-pedagógico adequado, resultam em aulas pouco atrativas e desestimulantes. Alguns alunos e alunas, inclusive, revelaram, durante a realização dos GF, que chegaram a concluir o ano letivo de 2012 sem o fechamento do calendário de algumas disciplinas, como Geografia. Os/as alunos/as da Eb afirmaram, ainda, que ficaram seis meses sem essa disciplina, mas mesmo assim passaram para o ano letivo seguinte sem que este prejuízo fosse sanado. Na Ea, a situação é semelhante, senão mais complexa, pois além da ausência de alguns professores e professoras, todos/as os/as alunos/as perderam o ano letivo de 2012, devido uma reforma que não foi concluída em tempo.

No ano letivo de 2013 (ainda em processo de conclusão, pois o calendário de ambas as escolas estão atrasados) esses mesmos problemas tende a continuar. Uma aluna da Ea nos relatou que somente as segundas e terças-feiras é que têm todas as aulas, quando todos/as os/as professores/as que trabalham nesses dois dias específicos se fazem presentes, pois no decorrer da semana há dias em que eles/elas precisam se fazer presentes em horários diferenciados, pois há muitas aulas “vagas”⁷⁵. Abaixo estão relacionadas algumas falas que refletem o sentimento dos/as alunos/as acerca dessa situação:

[...] tem dia que tem aula e tem dia que não tem. Depende do professor vir pra escola. [...] Porque o professor falta (Aluna 1, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Geralmente, eles não dão justificativa. Só mandam embora e pronto! Aí você corre atrás: - Ah, professora ou diretora, por que não tem aula? Aí [...] diz: - porque o professor não veio! E uma justificativa direta eles não dão, só mandam embora. [...] Aí, por isso mesmo, além da gente progredir a gente atrasa, porque o colégio não dá condições. Pela estrutura e pela educação (fazendo referência à má qualidade dessa última). [...] À noite é uma situação precária, porque se a gente ‘tem’ aula de tarde, a gente tem que levantar a mão e dá glória a Deus [...] porque a noite tem uma aula e olhe lá (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental Eb, 2013).

É assim: - professor não veio, “cabou”! Pronto! (Aluno 4, 8º ano do Ensino Fundamental II Eb).

Falta! (respondeu um grupo de alunos ao mesmo tempo quando questionados se os seus/suas professores/as faltavam) (Grupo Focal 1, 6º do Ensino Fundamental II, Ea, 2013)

A de Ensino Religioso! (respondeu com bastante firmeza uma das alunas) (Aluna 2, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Mas ela deu uma justificativa (defendeu outro aluno do mesmo GF). Eu perguntei a ela, por que ela tava faltando muito, e ela disse que tava fazendo

⁷⁵ Nesse caso, os alunos e alunas denominam dessa forma as aulas em que não existem professores para lecionar uma disciplina específica.

‘emplacamento nos ossos’. [...] Sempre, as sessões eram de manhã, as sessões dela eram dia de quarta-feira, por isso. [...] E o professor de matemática, ele chega já na metade da segunda aula (Aluno 1, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

O professor de Ciências também ‘sempre’ fica muito doente (Aluna 4, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Além da problemática envolvendo as ausências dos/as professores/as, a reposição das aulas é uma prática quase inexistente em ambas as escolas. Somente dois profissionais docentes, de acordo com os/as alunos/as da Ea, costumam adotar esse tipo de prática: “A professora de Português⁷⁶, ela repôs. Dia de sexta-feira, que a professora de Artes não tá vindo, ela repôs as aulas” (Aluna 4, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

A situação da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos disponíveis nas escolas, como citados anteriormente, somam-se aos problemas vivenciados por essas instituições, o que se estende às salas de aulas e, conseqüentemente, às práticas que nelas são desenvolvidas. Em ambas as instituições pesquisadas houve a realização de reformas recentemente. No entanto, é notório que a qualidade deste serviço foi de baixa qualidade. Nesse sentido, foi possível observarmos na Ea, ao longo do desenvolvimento deste estudo, que nos dias de chuvas fortes⁷⁷ a escola ficava completamente alagada. Em uma dessas situações, algumas salas encheram tanto que foi necessário o professor da sala, os/as alunos/as e até a coordenadora pedagógica da instituição “arregaçar as mangas” para a retirada da água. Nesses dias, os/as alunos/as até deixaram de ter o seu momento de lazer, pois o espaço físico tornou-se perigoso para qualquer prática de brincadeiras.

Em seu cotidiano “normal”, os/as alunos/as fazem uso de uma água que aparentemente parece não ser filtrada. Na Eb, eles/as reclamaram que, além de um gosto desagradável, a água tem uma temperatura alta. Na Ea, os/as alunos/as afirmaram que os/as profissionais da escola não fazem o uso da mesma água que eles/as. Esse fato foi constatado durante a pesquisa. Todos os/as funcionários/as da Ea têm acesso à água mineral, disponível no espaço que também funciona como sala dos professores. Entretanto, para ter acesso a esse tipo de serviço “diferencial” todos/as precisam pagar, do contrário, não tem “direito” a usufruí-lo. É o que relata uma das professoras entrevistadas:

⁷⁶ Essa mesma professora e mais outros dois professores da escola são os únicos profissionais da Ea que têm formação na área da EDH. Ela concluiu o Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI), ofertado pela UFAL.

⁷⁷ Em um desses dias a escola teve vários livros didáticos e paradidáticos danificados devido uma goteira na sala em que o material estava armazenado.

[...] a água, tem um papelzinho, bem perto do bebedouro (fazendo referência a um aviso que fala sobre a necessidade do pagamento da água), onde os professores pagam pra poder ter a água. Como ‘dinheiro pouco pra mim eu tenho muito’, aí eu paguei logo até o mês de dezembro. E é isso.
(Professora 1, Séries iniciais do Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Outras situações comuns do cotidiano escolar também chamaram à nossa atenção e até podiam passar despercebidas no processo de observação se não fosse o descaso com que se apresentaram durante a pesquisa. A partir do depoimento de uma professora da Ea sobre o constrangimento que era para ela toda vez que ia ao banheiro, na medida em que tinha que solicitar papel higiênico ao pessoal de apoio da escola, nos preocupamos em verificarmos se o mesmo problema acontecia nos banheiros usados pelos/as alunos/as. Constatamos que a situação era até pior, pois, além da ausência desse material, considerado indispensável à higienização de qualquer pessoa no dia a dia, eles/as não tinham a quem recorrer. Colocava-se uma quantidade insuficiente para que todos/as pudessem fazer uso e, quando esta acabava, os discentes tinham que ‘se virar’. Em dias consecutivos, também foi possível constatar que o material não havia sido disponibilizado para o uso por parte dos/as alunos/as.

Na Eb os/as alunos/as reclamaram bastante da ausência de portas nos banheiros e do fato de alguns deles estarem com as descargas quebradas, inviabilizando a manutenção da limpeza do referido ambiente:

Os banheiros, se você for no banheiro [...] e quiser fazer suas necessidades tem que ir duas pessoas: uma vai fazer as necessidades e a outra segura a porta. E você tem que fazer no chão, porque o vaso sanitário é como se não tivesse. [...] a caixa e a descarga não funcionam porque estão tudo lá, quebrado no chão. [...] o banheiro é uma imundície [...] (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

As salas de aula não eram tão diferentes. Na Eb, as portas haviam sido retiradas durante a reforma. Algumas permaneciam abertas, interferindo, segundo os próprios/as alunos/as entrevistados/as, no desenvolvimento e na qualidade das aulas. Dessa forma, as aulas em que os/as alunos/as apresentavam maior interesse acabavam sendo prejudicadas por outras que não o tinham na mesma intensidade; por isso, faziam muito barulho.

As salas de aula da Ea até tinham portas, mas algumas danificadas. Em relação às mesas escolares e cadeiras, na Ea havia em quantidade suficiente para os/as alunos/as, o que não se aplicava à Eb, onde os/as alunos/as precisavam disputá-las, pois algumas salas só

tinham cadeiras, em virtude do grande número de mesas que haviam sido quebradas⁷⁸. A limpeza desses espaços também é algo que nos chamou à atenção. Notamos que até eram varridos diariamente, no entanto, as mesas e cadeiras escolares raramente eram limpas, bem como os ventiladores. Alguns nem funcionavam.

Quando enveredada à prática dos/as professores/as em sala de aula, as observações e depoimentos não revelaram uma situação tão diferente. Mesmo aqueles/as profissionais que tentavam driblar as dificuldades do dia a dia acabavam deixando de realizar um trabalho de melhor qualidade pela falta de estrutura⁷⁹ e ausência de materiais básicos, como o livro didático⁸⁰. Em ambas as escolas, esse material era o mais utilizado no desenvolvimento das aulas, mas nem sempre estava disponível para todos/as os alunos/as:

E essa questão (fazendo referência à situação dos livros didáticos), [é algo que existe há tempo] porque tem gente desde o ano passado, começo do ano passado (fazendo referência ano de 2013) que não tem livro. Está estudando com o livro de outra pessoa, aí como são dois oitavos (fazendo referência a existência de duas turmas de 8º ano) os livros são iguais. Aí [...] uma colega minha, ela não tem nenhum livro: de português, inglês, nada. Aí, ela tem que ir no 8º ano e rezar pra que alguém tenha a mesma aula que ela pra poder pedir o livro emprestado. E mesmo assim, no final do ano ela não ganha ponto, porque a professora de inglês pega os vistos dos livros. Aí, eu acho muita falta de responsabilidade, porque a diretora, eu sei que ela “corre atrás”, mas ela devia persistir mais (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

De acordo com um dos professores da Ea, a situação vivenciada na sala de aula dele era bastante ‘problemática’. Além da falta do livro didático, dificilmente ele conseguia que a escola fotocopiasse as atividades⁸¹ para os/as seus/suas alunos/as, o que lhe forçava a usar o

⁷⁸ Segundo a direção da escola, a situação da quebra de alguns materiais, no ambiente escolar, era causada pelos próprios alunos. Durante essa fala, foram mostradas à pesquisadora algumas fotografias que ilustravam portas quebradas, quadros e até o bebedouro da escola, que havia sido pisoteado por um grupo de alunos.

⁷⁹ Na Ea, as aulas de Educação Física eram realizadas num pátio externo muito pequeno, coberto somente pela metade, que funcionava como quadra de esportes improvisada. Na Eb, algumas vezes se utilizava uma quadra da comunidade, mas esta era fora da escola e, muitas vezes, quando o professor de Educação Física ia desenvolver alguma atividade com os alunos e alunas, as crianças e adolescentes, da própria comunidade, já estavam fazendo uso. Dentro da escola, segundo o professor, as atividades tinham que ser limitadas a algumas dinâmicas, jogos e brincadeiras possíveis de ser realizados na própria sala de aula, pois o espaço interno da escola não oferecia condições adequadas.

⁸⁰ Quando se faz referência ao livro didático como material básico, não significa que a pesquisadora defenda esse material como um dos materiais indispensáveis à realização do desenvolvimento de uma boa aula. Mesmo porque, conforme a própria pesquisadora pôde constatar durante a pesquisa que resultou no seu TCC, esse recurso apresenta aspectos que, muitas vezes, ao invés de colaborar no desenvolvimento de uma pedagogia libertadora, pode fortalecer o silenciamento dos alunos e alunas. Mas essa não é a discussão maior deste estudo, razão pela qual não será aprofundada.

⁸¹ A escola possuía uma máquina fotocopidora em que era possível reproduzir algumas atividades. No início das observações, os professores e professoras que precisavam fazer uso desta tinham que colaborar com uma “cotinha” para comprar o toner (tinta) da máquina. Em outro momento, durante o período junino, a escola fez a “rifá” de um celular, onde os alunos e alunas eram convidados a levar os bilhetes para casa para tentar vender na

quadro com bastante frequência. Na Eb, a prática do uso do quadro também era uma das estratégias utilizadas pelos/as professores/as. Segundo os/as alunos/as, durante o período em que os quadros estavam quebrados (atualmente todos os quadros foram consertados) eles/as ‘perdiam muito tempo’, pois havia ficado um pedaço muito pequeno. Com isso, os/as professores/as não conseguiam repassar uma quantidade relevante de conteúdos. Além dessa questão, aqueles/as que conseguiam copiar os conteúdos mais rapidamente precisavam aguardar os demais. Somente depois disso é que os/as professores/as podiam apagar o primeiro registro e dar continuidade com outros novos.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula apresentavam uma forte conexão com os que estavam no livro didático, limitando o conhecimento dos/as alunos/as. Com pouca frequência percebemos algo inovador, diferente. Alguns docentes afirmaram que até tinham vontade de ‘innovar’ mais, trazer outras coisas para a sala de aula, mas o que a escola disponibilizava era somente ‘aquilo’(fazendo referência ao livro didático), quando tinha.

Além dos livros didáticos, alguns conteúdos tinham relação direta com os projetos didáticos desenvolvidos pelas escolas. Geralmente, esses projetos eram realizados bimestralmente; tratavam de temas relacionados à realidade dos/as alunos/as e, por isso, tinham relação direta com os problemas vivenciados pela comunidade na qual as escolas estavam situadas (esta foi a justificativa dada pela coordenação de ambas as escolas quando questionada sobre a escolha dos projetos didáticos adotados em cada uma delas). Na Ea, foi possível verificarmos a realização de dois projetos. Porém, neste estudo, daremos prioridade às discussões em torno de somente um deles, o projeto “Ensinar e Aprender em Educação Ambiental”. Conforme aponta a proposta do referido projeto, este tinha como objetivo maior:

Despertar para a valorização da vida, estimulando valores ambientais, a partir do pressuposto de que os bens naturais não são eternos e que o homem precisa defender, cuidar, preservar e utilizar estes recursos (água, ar, fogo, terra) com sabedoria, gerando assim mudanças de comportamento e reformulação de valores para obtenção de uma melhor qualidade de vida (PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Ea, 2013, p. 02).

Como forma de potencializar esta meta maior, a proposta do projeto apresentava outros treze objetivos específicos, entre eles nos chamou à atenção os objetivos 1, 2 e 12: 1) Incentivar a participação na busca de soluções aos problemas ambientais; 2) Sensibilizar a comunidade escolar para as questões ecológicas e 12) Proteger o que há de mais importante no mundo: o meio ambiente e as pessoas.

Embora o projeto deixe claro que o estímulo aos valores ambientais é uma de suas principais metas, essa preocupação não ficou tão evidenciada na prática. Ao longo de seu desenvolvimento, foi possível constatar que, além da ausência de materiais básicos relacionados à higiene pessoal, como papel higiênico, mencionada anteriormente, algumas salas de aula não dispunham de um local adequado para armazenar o próprio lixo e, muitas vezes, o/a professor/a tinha que trazer uma caixa de papelão ou até mesmo uma sacola plástica para fazer a coleta, pois nem todas as salas tinham lixeiras. Outro fato que também despertou a nossa atenção foi o modo como o lanche era servido aos/às alunos/as. Em nenhum dos dias foi visto qualquer orientação dada a esses/as, nesta ocasião, sobre a simples ação de lavar as mãos. Inclusive, verificamos que se o lanche do dia fosse pão ou biscoito com suco, o pão ou o biscoito era servido diretamente na mão do/a aluno/a. Eles/as não tinham acesso a um recipiente que pudessem colocar o alimento e, quando recebiam o alimento, colocavam-no sobre as mesas, pois não tinham como segurá-lo nas mãos ao mesmo tempo em que lanchavam. Tivemos a curiosidade de questioná-los/as quanto a esta situação; a maioria afirmou que só era possível fazer uso dos pratos se o lanche fosse sopa, arroz ou macarronada (talvez porque fosse impossível servir esses alimentos diretamente nas mãos dos/as alunos/as). Quando era pão ou biscoito, o que acontecia com frequência, os/as alunos/as tinham que se contentar em receber o lanche da forma que mencionamos: diretamente nas mãos. As fotos a seguir ilustram com clareza esse tipo de situação vivenciada no contexto da escola pública alagoana.



Figura 5 - Situação do modo como o lanche é servido⁸²

⁸² Fonte: foto tirada durante as observações realizadas junto às escolas em 02 de outubro de 2013.



Figura 6 - Situação do modo como o lanche é servido⁸³

A partir da vivência de situações tão contraditórias, não é de estranhar o motivo pelo qual os projetos didáticos realizados pelas escolas tendem a não alcançar seus objetivos e, por essa razão, acabam caindo no esquecimento de seus maiores interessados/as: os/as alunos/as. Infelizmente, situação desse tipo, entre o que é apresentado na teoria e o que realmente é vivenciado dia a dia pelas escolas, não se limita à questão do livro e projetos didáticos. Essa situação se agrava quando é verificado que questões importantes relacionadas ao currículo do EF estão bem distantes da realidade das escolas públicas alagoanas.

Com base nas análises realizadas nos PPPs das escolas pesquisadas, notamos a ausência de temas como gênero, etnia e diversidade cultural nas práticas educativas dessas mesmas escolas, bem como um posicionamento dessas frente à Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e das culturas indígena e afro-brasileira nos conteúdos de todo o currículo escolar, especialmente no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil.

Na Ea, o trecho do PPP que mais se aproxima dessa questão destaca que o currículo deve ter uma ligação histórica e cultural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Ea, 2011, p.35). Na Eb, a situação não avança tanto. Em seu PPP, fica definido que a abordagem dos temas sociais contemporâneos deverá buscar estratégias metodológicas, dinâmicas e diversificadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Eb, 2012, p.17).

Em nenhum dos dois documentos é possível termos clareza sobre quais temas a escola faz referência, da necessidade que é a inserção desses temas no currículo escolar e, conseqüentemente, a importância desse posicionamento por parte da escola, a partir das práticas desenvolvidas pelos/as professores/as. Além disso, o que se aponta é tão vago que

⁸³ Fonte: foto tirada durante as observações realizadas junto às escolas em 02 de outubro de 2013

nem é possível sabermos como esse trabalho está sendo realizado ou poderá ser realizado pela escola.

Essa realidade contrasta com o que estabelece o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. De acordo com o Capítulo 3, que trata dos Princípios Norteadores e Fundamentos Teórico- Metodológicos do Processo de Ensino Aprendizagem, item 3.5, que aborda os temas Educação, Diversidade e Diferença,

[...] o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre as questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras. É necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendido a partir de seus determinantes históricos e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade. As múltiplas relações sociais no Brasil diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS, 2010, p.30).

A ausência de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma educação de fato cidadã, acaba interferindo diretamente na realidade desses espaços e, conseqüentemente nas relações que se estabelecem dentro deles. Os conflitos, que foram possíveis constatarmos durante as observações e socializados através de depoimentos, expressam o quanto os direitos humanos estão distante de se concretizar nesses ambientes, principalmente porque todos os seus sujeitos, que poderiam se transformar em disseminadores do respeito às questões relacionadas a essa temática, muitas vezes, são os próprios violadores.

Em um dos GFs realizados na Eb, foi preocupante a fala dos/a alunos/as em relação à postura de um de seus professores frente à temática da religião.

[...] tem um professor, ele é muito ignorante. Tem pessoas que é religiosa [...] ele é católico, e durante as aulas fica soltando ‘piadinha’ com os evangélicos, os crentes (fazendo referência aos/às alunos/as) dizendo: “Eu agora sou de Deus!”. Se a pessoa for ‘bater de frente’ ele fica bravo e é capaz de até reprovar. Porque eu acho assim, do mesmo jeito que eu respeito a sua religião você respeita a minha que eu respeito a sua. [...] mas ele não. Se você for protestar ele manda você calar a boca, manda você sair da sala, diz que você tá errado. É capaz de chamar até seus pais (Aluna 6, 8º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Teve umas apresentações que a gente fez lá na Igreja aí ele, por acaso, passou em frente à Igreja e viu a gente se apresentando. No outro dia, acho que foi durante umas duas semanas, a mesma coisa: “Ê, exército de Deus! Ê, exército de Deus!” Dentro da sala de aula (Aluna 1, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

A postura desse professor frente à escolha da religião de alguns alunos e alunas fere não somente o que aponta a LDBEN, como o Art. 47 do Regimento Escolar da escola em que trabalha (Eb). Segundo esse documento, é vedado ao professor:

- §1- Fazer proselitismo religioso, ou político-partidário, sob qualquer pretexto, bem como pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, fomentando, clara ou disfarçadamente, atitudes de indisciplina ou agitação;
- §2 – Ferir susceptibilidade do aluno no que diz respeito às suas convicções religiosas e políticas, condição social e econômica, nacionalidade, raça, cor e capacidade intelectual. (REGIMENTO ESCOLAR, Eb, 2012, p.16).

As situações vivenciadas na Ea também são preocupantes no que se referem aos direitos humanos. Além do abuso de autoridade por parte de alguns profissionais, o/a professor/a que está em sala de aula muitas vezes também atua de modo preconceituoso com os/as alunos/as, o que fortalece esta prática tão desumana, que é o preconceito, que tem estado muito presente em pleno século XXI nos espaços escolares públicos de Alagoas. Em um dos GFs realizados nessa mesma escola, um dos alunos desabafou que estava cansado com a atitude de um de seus professores que não somente o desrespeitava, com brincadeiras desnecessárias (apelidos), mas ainda não dava a mínima para o trabalho que realizava em sala de aula, pois passava parte do tempo acessando o *facebook* durante o período que deveria ser utilizado para a realização de suas aulas.

Somadas a essas situações, o cotidiano dessas escolas também apresentaram situações complexas, sobretudo no que diz respeito às “brincadeiras” que eram desenvolvidas entre os/as alunos/as desses mesmos espaços. Uma delas, não somente nos preocupou na condição de pais/mães e educadores/as, como tem sido um dos grandes motivos de medo vivenciado por muitos/as alunos/as junto a essas realidades. Trata-se do ‘vacilo’. Segundo os próprios discentes, a ‘brincadeira’ acontece da seguinte forma: reúne-se um grupo de alunos e/ou alunas, geralmente no intervalo (embora também tenha sido notado esse comportamento durante a realização de algumas aulas). A ‘brincadeira’ consiste em observar o comportamento de outros/as alunos/as - se estes fizeram algo que for considerado como uma ação de ‘vacilar’, que seria, por exemplo, falar além do necessário, socializar situações desse grupo com outras instâncias da escola sem permissão prévia, entre outras questões -, podendo o/a aluno/a sofrer os castigos pelo ‘vacilo’. Assim, o grupo que observou, cerca um/a único/a aluno/a, de uma só vez, avançam em cima deste/a e começam a bater, principalmente na cabeça.

A ‘brincadeira’ é tão aterrorizante, que em uma das ações da pesquisa na qual solicitamos que os/as alunos/as representassem por meio de desenho o que mais lhe

angustiavam no ambiente escolar, causando-lhe medo, o ‘vacilo’ apareceu com expressividade.



Figura 7: Aluno E Séries iniciais, Ea.

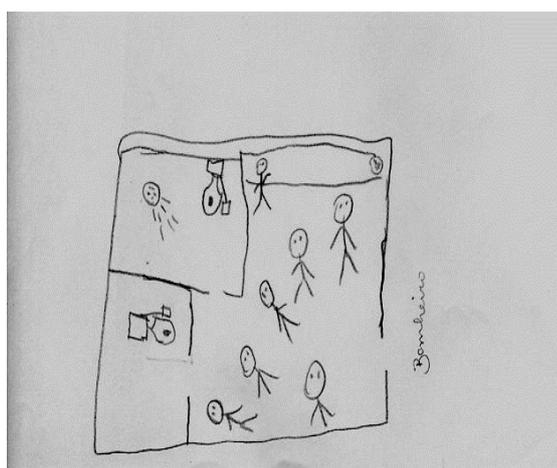


Figura 8: Aluno F Séries iniciais, Ea.

A realidade do cotidiano escolar e o modo como se apresentaram as práticas pedagógicas das escolas que fizeram parte do *locus* desta pesquisa põe em evidência a fragilidade da escola pública alagoana no que diz respeito à realização de uma educação pautada pelos princípios da EDH. O que torna urgente a superação de muitas ações e atitudes contraditórias a essa mesma educação.

De imediato, é notório que o caminho a ser percorrido é longo e bastante complexo, mas algumas estratégias já podem e devem ser adotadas por essas escolas. Como colocou, sabiamente, um dos alunos entrevistados, é necessário tornar os sujeitos desses espaços seres visíveis, pois a ação só começa com aqueles/as que acreditamos que realmente existem.

DE VOLTA AO COMEÇO A CAMINHO DO FIM: considerações finais

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, com capacidade para reconhecer o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (PNEDH, 2006, p.16).

A ação de concluirmos algo, na maioria das vezes, relaciona-se diretamente com os efeitos de “finalizar”, “terminar”, “acabar”. Contudo, esta pesquisa apresenta uma intenção inversa: iniciar uma discussão sobre as condições reais da EDH no âmbito da escola pública alagoana, de modo que os resultados apresentados possam servir de incentivo, possibilitando os primeiros passos rumo à construção e elaboração de políticas públicas em e/para a EDH no Estado de Alagoas.

Ao iniciarmos esta caminhada, guiada pela necessidade de verificarmos como a EDH vem sendo trabalhada com os/as alunos/as do EF nas instituições escolares públicas do Estado de Alagoas, partimos do pressuposto de que os espaços escolares são espaços potenciais para a construção de uma cultura em e/para os direitos humanos. Essa mesma lógica, que concebe a escola e a educação disseminada em seu espaço como aliadas no processo de formação do sujeito de direitos e de responsabilidades, tem ganhado forças, sobretudo a partir do processo de redemocratização vivenciado pelo país.

No entanto, as descobertas apresentadas ao longo da pesquisa revelam um abismo profundo entre o real e o ideal acerca da situação dos direitos humanos no âmbito escolar e, mais ainda, acerca da educação concebida nesses espaços, de forma que é possível afirmarmos que a EDH está bem distante do contexto social da escola pública alagoana.

As causas que desencadeiam esta problemática estão relacionadas a fatores diversos, os quais, por sua vez, relacionam-se diretamente com uma lógica neoliberal caracterizada historicamente pela desigualdade e os processos de exclusão nos campos econômico, social, racial e cultural. Onde, ao longo dos anos, os direitos civis e políticos tiveram prioridades e os direitos econômicos, sociais e coletivos foram deixados à margem, o que reflete diretamente no espaço da escola pública, que assim como a própria sociedade e o processo histórico que esta traz consigo, apresenta-se como um espaço ambíguo e contraditório.

Muito dessa contradição e ambiguidade revelou-se, a todo o momento, no decorrer desta pesquisa. Com base na Seção I, Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); no Art. 2º, do Título II da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e no Art. 53 do ECA (BRASIL, 1990), a educação, além de ser direito de todos e dever do Estado e da família, deve ter como um de seus objetivos maiores o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania plena.

Entretanto, além da negação do próprio direito à educação, a realidade revelada através das vozes dos sujeitos deste estudo mostra que não somente há negligência quanto a forma como essa educação vem sendo concebida e praticada, como no próprio trato com o ser humano, em particular, a criança e o adolescente⁸⁴, ferindo o princípio da dignidade humana, que fundamenta os direitos humanos. Assim, a educação enquanto direito, que visa à promoção do exercício da cidadania numa sociedade denominada como democrática passa a ser um desejo distante, aprisionado no calabouço do capitalismo, vigiada, a todo tempo, pelas políticas neoliberais que tanto têm influenciado as políticas públicas educacionais. Resultados deste estudo mostram o quanto isso é latente em Alagoas. O crescimento desse abismo, segundo as análises realizadas, apoia-se na própria concepção dos sujeitos acerca de categorias importantes discutidas nesta pesquisa, como Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Dignidade e Democracia.

No tocante à categoria Direitos Humanos, por exemplo, foi pouco expressivo o número de diretores/diretoras, coordenadores/as e professores/as que conseguiu estabelecer uma conexão entre direitos humanos e cidadania. Embora, seja possível aferir que esses mesmos profissionais percebem a importância que essa temática tem para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade educacional pública. Ao mesmo tempo reconhecem a limitação de seus próprios conhecimentos e a necessidade de aprofundamento teórico sobre a temática.

Tal realidade implica, ainda, na formulação do conceito dessa mesma categoria pelos alunos e alunas, demonstrando que há muito a ser feito para que haja, realmente, a apropriação desse conhecimento pelos sujeitos que compõem a escola.

Dificuldade semelhante foi identificada acerca da concepção de EDH, o que não poderia se apresentar de maneira diferente, pois, se não há clareza acerca dos direitos humanos, como ter clareza acerca de uma educação fundamentada a partir deles? No entanto, além do conhecimento, o seu reconhecimento também é indispensável, o que passa a ser responsabilidade dos sistemas de ensino e de todos e todas que deles fazem parte. Assim, é

⁸⁴ Atores principais do EF, etapa de ensino priorizada nesta pesquisa.

possível “[...] envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. [...] contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos” (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2012).

Nesse sentido, os processos de formação inicial e continuada pelos quais passam os/as professores/as precisam ser revistos e, até mesmo, reformulados, haja vista que têm influência direta no papel desenvolvido por esses profissionais em seus espaços de atuação. Assim, é necessário,

[...] *re-significar* a identidade e o papel do(a) professor(a). O ensino, atividade característica [...], é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige opções éticas, políticas e compromisso com a realidade. Ser professor(a) requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação dos(as) estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (CANDAUI. et al, 2013, p.13).

Os resultados apontados por este estudo nos permite afirmar, que esta *ressignificação* é somente uma etapa de um complexo processo de transformação pelo qual a educação pública, não somente em Alagoas, mas no país como um todo, precisa ser submetida para que avanços possam ser reais e atinjam a maioria da população.

Contudo, de nada adianta *ressignificar* a identidade e o papel do/a professor/a, se as suas condições de trabalho e a forma como esses/as profissionais são vistos em nossa sociedade não sofrerem mudanças significativas. A realidade nos mostrou que a estrutura dos espaços físicos escolares, por exemplo, e o modo como esses têm sido explorados não atendem às necessidades reais dos alunos/as. Com isso, a disseminação de conhecimentos básicos, como a informática e a leitura, deixa de ser praticada. Sem citar outras situações de desrespeito, como a ausência de um serviço de água potável, de um ambiente escolar higienizado, de mobiliários em quantidade suficiente e adaptados às necessidades reais da escola, de livros didáticos e demais materiais didático-pedagógicos, incluindo também a intolerância religiosa, o descumprimento da carga horária letiva, entre outras questões.

Como revelado ao longo das discussões feitas até aqui, são inúmeras as constatações de aviltamento e da não garantia dos direitos humanos nos espaços das escolas públicas pesquisadas. Contudo, o desvelamento desses mesmos espaços nos permite identificar que mesmo diante do negligenciamento da maior parte do sistema educacional público frente às

questões de direitos humanos, há uma percepção, ainda tímida, que atinge um número pouco representativo dos profissionais que habitam a escola pública acerca da relevância da EDH, conforme expressamos anteriormente.

Ações isoladas, como a realização de projetos didáticos envolvendo temas relacionados aos direitos humanos, discussões dessa mesma temática em algumas aulas e palestras apresentando o ECA aos/às alunos/as são indícios de que a EDH precisa se fazer presente no cotidiano da escola, embora essas mesmas ações não possam ser consideradas uma proposta de EDH, pois essa educação não se limita à ações esporádicas.

Os resultados deste estudo também apontam para outra necessidade quando a centralidade das discussões são os direitos humanos e uma educação concebida a partir de seus princípios. É preciso deixar de enxergar a democracia como um sonho distante da realidade brasileira e lutar para que os seus ideais se efetivem, sobretudo no que diz respeito à participação ativa do cidadão na sociedade em que vive. É necessário ainda reconhecer que esse cidadão não tem um nome específico, um sexo definido, uma idade distinta. No contexto escolar, ele não é somente o/a diretor/a, o/ coordenador/a, o/a professor/a, mas a merendeira, o/a faxineiro/a, o vigilante, os pais, a comunidade, o/a aluno/a, que como quaisquer um dos outros atores da escola também têm seus próprios interesses e anseios que precisam, de uma vez por toda, ser respeitados, porque, conforme mostra o resultado da pesquisa, há a necessidade desses alunos/as em conhecer melhor a EDH, aprofundando, assim, as discussões acerca de temáticas que a permeiam, como a diversidade e a tolerância.

No cotidiano escolar, as situações que envolvem essas mesmas temáticas - diversidade e tolerância - surgem como o ponto de maior relevância para os/as aluno/as no que diz respeito à EDH. Não à toa, essa mesma questão é tida como um dos grandes desafios da EDH, pois é impossível estabelecer uma proposta educacional pautada nos direitos humanos sem que a diversidade e a tolerância sejam levadas em consideração. Dessa forma, para que essa necessidade possa ser uma prática real no âmbito da escola pública, e que a EDH possa contribuir para melhorar o contexto local onde a escola está inserida, é necessário

[...] alicerçar o Projeto Político-Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo à participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive, na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades

coletivas. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2012).

Não obstante, para fazer com que se cumpra o que foi estabelecido na Declaração de 1948, de modo que a dignidade seja um princípio vivenciado por todos e todas, serão necessárias muitas outras lutas e, em meio a tantas, a efetivação da EDH no espaço escolar é um grande passo a ser dado rumo à construção de uma cultura em e/para os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

BACKES, Dirce Stein. et al. Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, 35(4), p. 438-442, 2011.

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

_____. **Educação para a democracia**. Lua Nova. São Paulo, n. 38, 1996. p.223-235.

BERTOLDO, Edna. Crítica Marxista às políticas educacionais no Brasil. **Anais Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana**. Fortaleza, 06 a 9/6/2007.

BITTAR, Eduardo C. B. 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: Editora Universitária, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Trata do Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 nov. 2012.

_____. **Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995**. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9140compilada.htm>. Acesso em: 02 de out. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2003. 52p.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 08 de ago. de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - I)**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>>. Acesso em: 08 de ago. de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - II)**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - III)**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2013.

_____. **Relatório da 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/conferencias/nacionais/relatorio_01_conf_nac_dh_1996.pdf> Acesso em: 09 de ago. de 2013.

BERTOLDO, Edna. Crítica Marxista às políticas educacionais no Brasil. **Anais Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana**. Fortaleza, 06 a 9/6/2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução de : L'éta dei Diritti.

CANDAU, Vera Maria. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais. **Revista Múltiplas Leituras**, vol.02, n.01, p. 65-82. Jan./ jun. 2009.

_____. O(a) educador(a) como agente sociocultural e político. In: SILVA, Aída Monteiro. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

_____. A construção dos Direitos Humanos: Uma breve leitura histórica de elementos para a compreensão da institucionalização dos direitos humanos no Brasil. **Revista Eletrônica Portas**, n.0, p. 5-14, jun. 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. In: **Caderno do Instituto de Ensino Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1997. p. 08-21.
Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>>
Acesso: 10 de mar. de 2013.

_____. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

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

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos da pessoa**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 49).

_____. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy . et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS (1689). Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/decbill.htm> >. Acesso em: 10 abr. de 2012.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DA VIRGÍNIA (1776). Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1776.htm>>. Acesso em: 16 abr. de 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1789.htm> >. Acesso em: 20 abr. de 2012.

DESLANDES, Keila; LOURENÇO, Érika. (org.). **Por uma cultura de direitos humanos na escola: princípios, meios e fins**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

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, 2010.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 229).

FERNANDES, Angela V.; PALUDETO, Melina C. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 81, ago. 2010 p. 233-249.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 14, n.40, p. 156-167. 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas e técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT**. 16. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus., 2013.

GALUPPO, Marcelo Campos. **O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado Democrático de Direito.** (org). Belo Horizonte: ed. PUC Minas, 2006.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Maria Elasir. S.; BARBOSA, Eduardo F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos.** Instituto de Pesquisa e Inovações, 1999. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br>> Acesso: 03 de mar. de 2013.

GRUPPI, Luciano. **A concepção do Estado em Marx e Engels.** In: Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 8 ed. Porto Alegre: L&PM, 1987. (Parte I, p. 7-28).

GUTIERREZ, José Paulo; URGUIZA, Antônio H. Aguilera. (org.). **Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (orgs.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 70. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

JESUS, Heide Aparecida de. **Educação em direitos humanos e escola pública: um caminho a ser construído.** Marília: UNESP, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

JIMENEZ, Suzana. A política Educacional Brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs). **Marxismo, educação e luta de classes:** pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EDUCE, 2010, p.15-32.

_____. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do milênio. **Cadernos de Educação.** Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2007, p.119-137.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Disponível em:

<<http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/LeherUm+novo+senhor+da+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 nov. de 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 62).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Elídio Alexandre Borges. **Imperialismo e direitos humanos no século XXI**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

_____. Educação em direitos e diversidade: diálogos interdisciplinares. In: RIBEIRO, Mara Rejane. et.al. **A emergência dos direitos humanos: de “promessas nacionais” a parte fundamental do direito nacional**. Maceió: EDUFAL, 2012.

MARX, Karl. **A mercadoria**. In: O Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, livro primeiro, cap. 1. p. 165-208.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Traduzido por Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção A obra prima de cada autor; 68).

_____. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. In: Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 79-90.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana V; Soares, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORFÍRIO, Cristiane. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUCE, 2007, p.135-154.

MONDAINI, Marco. **Democracia e direitos humanos sob fogo cruzado**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MÜHL, Eldon Henrique. (org.). **Textos referenciais para educação em direitos humanos**. 2. ed. Passo Fundo:IFIPE, 2013.

NETO, Otávio Cruz. et al. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13,2002, Ouro Preto. **Anais**. Ouro Preto, de 2002.

NEVES, Paulo S. C. (org). **Educação e cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Bruno José da Cruz. **Direitos Humanos em perspectiva: Locke, Rousseau e Marx**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 dez. de 2012.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Índia: UNESCO, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 04 dez. de 2012.

_____. **Declaração de Cochabamba sobre Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos**. Bolívia: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 04 dez. de 2012.

_____. **Declaração do Milênio**. Cúpula do Milênio. New York, 2000 Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em: <<http://virtual1.pucminas.br/idhs/site/>>. Acesso em: 06 dez. de 2012.

_____. **Declaração de Tirija**. XIII Conferência Ibero-Americana de Educação. Bolívia: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 10 dez. de 2012.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas de 10.12.1948. Paris: 1948.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 10 dez. de 2012.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; CHAGAS, Julia Chamusca. Educação em direitos e diversidade: diálogos interdisciplinares. In: RIBEIRO, Mara Rejane. et.al. **Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática**. Maceió: EDUFAL, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

RIBEIRO, Mara Rejane. **Relatório Final da REDHBRASIL**. Brasília: MEC, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUBIO, Valle Labrada. **Introducción a la Teoría de los Derechos Humanos: Fundamento. Historia. Declaración Universal de 10 de diciembre de 1948**. Madrid: Civitas, 1998.

SACAVINO, Susana. Que significa ser sujeito de direitos? In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera (coords.). **Educação e bullying**. Rio de Janeiro: Novamerica/FA Studio Gráfico, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SELLTIZ, Claire. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação; 49).

_____. **Documentos de identidade; uma reprodução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos.** s/d. Disponível em: <
<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 06 dez. de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** 1992.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, VILELA e ZAGO (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TURRA, Neide C.; WELTER, Tânia. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade. In: **Ponto de Visto**, Petrópolis, n. 05, p.179-189, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.**São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Rute; PIMENTEL, Elaine. (orgs.). **Violência e criminalidade em mosaico.** Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **As faces da segurança pública e dos direitos humanos em Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2011.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **ESCOLA: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VELTRONI, Alexandre L. O direito à educação no Brasil: o enfoque dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 1, Revista dos Tribunais, p. 13-57, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em direitos humanos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro. et al. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos e escola pública: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maceió, _____, de _____ de _____ .

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Diretor (a) _____,

Com o intuito de proporcionar a pesquisa de campo do trabalho de investigação “**Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas**”, da mestranda **Juliana Alves da Silva**, vinculada ao Mestrado de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, apresento a referida mestranda que está sob minha orientação.

Certa de seu apoio, desde já agradeço.

Qualquer informação pode me contatar no e-mail: elionend@uol.com.br.

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

SIAPÉ 1658973

Apêndice B – Comunicado aos pais e/ou responsáveis**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****COMUNICADO**

Senhores pais e/ou responsáveis, venho, por meio deste, comunicá-los que o(a) seu(sua) filho(a) na condição de aluno(a) da Escola Estadual

_____ está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa de Mestrado intitulada “**Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas**”. Essa pesquisa está vinculada à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), estando sob a responsabilidade direta da pesquisadora **Juliana Alves da Silva**.

Devido a sua realização, se faz necessário a sua presença junto à escola no dia ____/____/____, às ____ horas para todos os esclarecimentos necessários sobre a atividade mencionada.

Conto com a vossa colaboração.

Juliana Alves da Silva
Pesquisadora UFAL

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (escola)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

A escola _____, tendo sido convidada a participar voluntariamente do estudo “*Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas*”, que será realizada em sua própria sede, situada à Rua _____, nº _____, CEP: _____, bairro _____, cidade _____, Estado _____, recebeu da Sr^a *Juliana Alves da Silva, professora e pesquisadora* responsável pela execução do referido estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que o estudo se destina a investigar como a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do ensino fundamental nas instituições escolares públicas do estado de Alagoas.
- 2) Que a importância deste estudo é oferecer aos órgãos competentes informações relevantes acerca da realidade da Educação em Direitos Humanos nas instituições escolares públicas, de modo a colaborar na construção de estratégias coerentes e eficazes, que podem ser aproveitadas para a elaboração de políticas públicas em Educação e Direitos Humanos, contribuindo para a efetivação de uma sociedade plural, mais digna e mais justa para todos.
- 3) Que os resultados que se desejam alcançar são: analisar o nível de conhecimento e as concepções apresentadas pelos professores e/ou professoras, coordenadores e/ou coordenadoras, diretores e/ou diretoras acerca da Educação em Direitos Humanos; verificar se a escola contribui para fortalecer o trabalho dos professores e/ou professoras no campo da Educação em Direitos Humanos e como isso é feito; verificar o nível de interesse dos alunos e alunas acerca da Educação em Direitos Humanos; identificar em quais situações, no cotidiano escolar, a Educação em Direitos Humanos tem maior relevância e identificar como a Educação em Direitos Humanos interfere no contexto local onde a escola está inserida.
- 4) Que este estudo será desenvolvido no período de ____/____/____ a ____/____/____, podendo se estender por mais um mês, caso haja algum imprevisto.
- 5) Que a referida escola participará do estudo por meio de representantes do corpo docente e discente, bem como de representantes da própria coordenação e direção pedagógica. Os representantes docentes, coordenadores e diretores participarão de entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas, contarão com formulários distintos para cada instância e será composto de perguntas abertas e fechadas. Os representantes discentes participarão de grupos focais que seguirão roteiros específicos de desenvolvimento com base nos objetivos propostos para esta pesquisa. Será feita uma análise documental a partir da proposta político-pedagógica da escola, do regimento e dos planos de aulas dos professores e professoras. Também será feito um levantamento, a partir da colaboração dos envolvidos, acerca de todos os materiais didático-pedagógicos que a escola possui e que abordam a temática dos Direitos

Humanos. Além disso, serão feitas observações tanto nas salas de aula, a partir de algumas aulas ministradas, como nas demais dependências da escola, onde seja possível observar e acompanhar *in loco* alunos e alunas e professores e/ou professoras, no intuito de verificar o nível de interesse destes acerca da temática em questão e em quais situações vivenciadas por eles a Educação em Direitos Humanos tem maior relevância.

6) Que os possíveis riscos à saúde física e mental dos representantes desta escola são inexistentes no que diz respeito ao respectivo estudo, pois os sujeitos serão observados em um ambiente que já lhes é familiar e que já faz parte da sua rotina, independente da pesquisa e que a possibilidade de quaisquer constrangimentos, o que poderia ser um risco aos sujeitos, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

8) Que poderei contar com a assistência da universidade (UFAL), sendo responsável (is) pela programa à qual esta pesquisa está vinculada o Sr. *Walter Matias Lima*.

9) Que o principal benefício que a escola deverá esperar com a participação de seus representantes no referido estudo é a ampliação do conhecimento acerca da Educação em Direitos Humanos, uma vez que esta é a principal temática do estudo em questão e estará permeando todas as ações realizadas junto à escola. Através desta ampliação do conhecimento, a escola poderá melhorar suas estratégias de intervenção junto ao aluno e à comunidade, como um todo, no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos, colaborando para a libertação de seus sujeitos e, conseqüentemente, para a formação de uma sociedade mais igualitária e mais justa para todos.

10) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11) Que, a qualquer momento, a escola poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12) Que as informações conseguidas através da participação da escola não permitirão a identificação de seus representantes, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

13) Que o estudo não acarretará em nenhuma despesa para os sujeitos envolvidos.

14) Que a escola que represento receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo a escola compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação de seus representantes no mencionado estudo e, estando consciente dos direitos dos mesmos, de suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação destes implica, como representante da direção, instância maior desta instituição escolar, concordo com participação da Escola Estadual Benedita de Castro Lima e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domiciliado:

Complemento:

Bairro:
Cidade:
CEP:
Telefone:
Ponto de referência:

Contato de urgência (escola participante):
Domicílio:
Nº:
Bairro:
Cidade:
CEP:
Telefone:
Ponto de referência:

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável: Juliana Alves da Silva
Domiciliado: Conj. Osman Loureiro
Complemento: Qd B-04
Nº: 77
Bairro: Tabuleiro dos Martins
Cidade: Maceió
CEP: 57071-330
Telefone: (82) 3353 5242 / 8801 8916
Ponto de referência: Rua da Choparia Veneza

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação CEDU), pertencente à Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N – Campus A.C. Simões – BR 101 – KM 97,6, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970.
Telefone: (82) 3214-1196/92.
Correio eletrônico: ppge@gmail.com

Maceió, _____, de _____ de 2013

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário(a) ou responsável legal
(rubricar as demais folhas)

Assinatura do responsável pelo Estudo
(rubricar as demais folhas)

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (profissionais da educação)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas*”, que tem como objetivo principal investigar como a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do ensino fundamental nas instituições escolares públicas do estado de Alagoas.

A importância deste estudo é oferecer aos órgãos competentes informações relevantes acerca da realidade da Educação em Direitos Humanos nas instituições escolares públicas, de modo a colaborar na construção de estratégias coerentes e eficazes, que podem ser aproveitadas para a elaboração de políticas públicas em Educação e Direitos Humanos, contribuindo para a efetivação de uma sociedade plural, mais digna e mais justa para todos.

A escola na qual você atua enquanto profissional da educação participará do estudo por meio de representantes do corpo docente e discente, bem como de representantes da própria coordenação e direção pedagógica. Os representantes docentes, coordenadores e diretores participarão de entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas, contarão com formulários distintos para cada instância e será composto de perguntas abertas e fechadas. Os representantes discentes participarão de grupos focais que seguirão roteiros específicos de desenvolvimento com base nos objetivos propostos para esta pesquisa. Será feita uma análise documental a partir da proposta político-pedagógica da escola, do regimento e dos planos de aulas dos professores e professoras. Também será feito um levantamento, a partir da colaboração dos envolvidos, acerca de todos os materiais didático-pedagógicos que a escola possui e que abordam a temática dos Direitos Humanos. Além disso, serão feitas observações tanto nas salas de aula, a partir de algumas aulas ministradas, como nas demais dependências da escola, onde seja possível observar e acompanhar *in loco* alunos e alunas e professores e/ou professoras, no intuito de verificar o nível de interesse destes acerca da temática em questão e em quais situações vivenciadas por eles a Educação em Direitos Humanos tem maior relevância.

Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Por ser uma pesquisa que trabalhará com a realização de entrevistas semiestruturadas e com a observação *in loco*, possivelmente, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento, sendo esse

considerado o principal risco para você enquanto participante. De qualquer forma, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora para possíveis estudos futuros.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, CPF _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e modificar a decisão de participar se assim o desejar. Assim, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação CEDU), pertencente à Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N – Campus A.C. Simões – BR 101 – KM 97,6, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970.

Telefone: (82) 3214-1196/92.

Correio eletrônico: ppge@gmail.com

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável: Juliana Alves da Silva

Domiciliado: Conj. Osman Loureiro

Complemento: Qd B-04

Nº: 77

Bairro: Tabuleiro dos Martins

Cidade: Maceió

CEP: 57071-330

Telefone: (82) 3353 5242 / 8801 8916

Ponto de referência: Rua da Choparia Veneza

Maceió, _____, de _____ de 2013.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do participante voluntário(a)
(rubricar as demais folhas)

Assinatura do responsável pelo estudo
(rubricar as demais folhas)

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (aluno)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(No caso do responsável pelo menor)

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”.

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas*”, que tem como objetivo principal investigar como a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do ensino fundamental nas instituições escolares públicas do estado de Alagoas.

A importância deste estudo é oferecer aos órgãos competentes informações relevantes acerca da realidade da Educação em Direitos Humanos nas instituições escolares públicas, de modo a colaborar na construção de estratégias coerentes e eficazes, que podem ser aproveitadas para a elaboração de políticas públicas em Educação e Direitos Humanos, contribuindo para a efetivação de uma sociedade plural, mais digna e mais justa para todos.

A escola na qual o (a) aluno (a) está devidamente matriculado participará do estudo por meio de representantes do corpo docente e discente, bem como de representantes da própria coordenação e direção pedagógica. Os representantes docentes, coordenadores e diretores participarão de entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas, contarão com formulários distintos para cada instância e será composto de perguntas abertas e fechadas. Os representantes discentes participarão de grupos focais que seguirão roteiros específicos de desenvolvimento com base nos objetivos propostos para esta pesquisa. Será feita uma análise documental a partir da proposta político-pedagógica da escola, do regimento e dos planos de aulas dos professores e professoras. Também será feito um levantamento, a partir da colaboração dos envolvidos, acerca de todos os materiais didático-pedagógicos que a escola possui e que abordam a temática dos Direitos Humanos. Além disso, serão feitas observações tanto nas salas de aula, a partir de algumas aulas ministradas, como nas demais dependências da escola, onde seja possível observar e acompanhar *in loco* alunos e alunas e professores e/ou professoras, no intuito de verificar o nível de interesse destes acerca da temática em questão e em quais situações vivenciadas por eles a Educação em Direitos Humanos tem maior relevância.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a

identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Por ser uma pesquisa que trabalhará com a realização de grupos focais envolvendo alunos e alunas, possivelmente, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento, sendo esse considerado o principal risco para os sujeitos participantes, pois se trata de uma atividade coletiva. De qualquer forma, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora para possíveis estudos futuros.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação CEDU), pertencente à Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N – Campus A.C. Simões – BR 101 – KM 97,6, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970.

Telefone: (82) 3214-1196/92.

Correio eletrônico: ppge@gmail.com

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável: Juliana Alves da Silva

Domiciliado: Conj. Osman Loureiro

Complemento: Qd B-04

Nº: 77

Bairro: Tabuleiro dos Martins

Cidade: Maceió

CEP: 57071-330

Telefone: (82) 3353 5242 / 8801 8916

Ponto de referência: Rua da Choparia Veneza

Maceió, _____, de _____ de 2013.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário(a) ou responsável legal
(rubricar as demais folhas)

Assinatura do responsável pelo Estudo
(rubricar as demais folhas)

Apêndice F – Termo de Assentimento - TA (aluno)

TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso menor de 12 a 18 anos)

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa menor de idade e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas*”, que tem como objetivo principal investigar como a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do ensino fundamental nas instituições escolares públicas do estado de Alagoas.

A importância deste estudo é oferecer aos órgãos competentes informações relevantes acerca da realidade da Educação em Direitos Humanos nas instituições escolares públicas, de modo a colaborar na construção de estratégias coerentes e eficazes, que podem ser aproveitadas para a elaboração de políticas públicas em Educação e Direitos Humanos, contribuindo para a efetivação de uma sociedade plural, mais digna e mais justa para todos.

A escola na qual você está devidamente matriculado participará do estudo por meio de representantes do corpo docente e discente, bem como de representantes da própria coordenação e direção pedagógica. Os representantes docentes, coordenadores e diretores participarão de entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas, contarão com formulários distintos para cada instância e será composto de perguntas abertas e fechadas. Os representantes discentes, o que se aplica à sua situação, participarão de grupos focais que seguirão roteiros específicos de desenvolvimento com base nos objetivos propostos para esta pesquisa. Será feita uma análise documental a partir da proposta político-pedagógica da escola, do regimento e dos planos de aulas dos professores e professoras. Também será feito um levantamento, a partir da colaboração dos envolvidos, acerca de todos os materiais didático-pedagógicos que a escola possui e que abordam a temática dos Direitos Humanos. Além disso, serão feitas observações tanto nas salas de aula, a partir de algumas aulas ministradas, como nas demais dependências da escola, onde seja possível observar e acompanhar *in loco* alunos e alunas e professores e/ou professoras, no intuito de verificar o nível de interesse destes acerca da temática em questão e em quais situações vivenciadas por eles a Educação em Direitos Humanos tem maior relevância.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Por ser uma pesquisa que trabalhará com a realização

de grupos focais envolvendo outros alunos e alunas, possivelmente, poderá ocorrer algum tipo de constrangimento, sendo esse considerado o principal risco para você enquanto participante, pois se trata de uma atividade coletiva. De qualquer forma, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora para possíveis estudos futuros.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação CEDU), pertencente à Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N – Campus A.C. Simões – BR 101 – KM 97,6, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970.

Telefone: (82) 3214-1196/92.

Correio eletrônico: ppge@gmail.com

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável: Juliana Alves da Silva

Domiciliado: Conj. Osman Loureiro

Complemento: Qd B-04

Nº: 77

Bairro: Tabuleiro dos Martins

Cidade: Maceió

CEP: 57071-330

Telefone: (82) 3353 5242 / 8801 8916

Ponto de referência: Rua da Choparia Veneza

Maceió, _____, de _____ de 2013.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário(a) menor
(rubricar as demais folhas)

Assinatura do responsável pelo Estudo
(rubricar as demais folhas)

Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****ESCOLA:** _____**NOME:** _____**CARGO:** _____**FORMAÇÃO:** _____**Instrumento A – Docentes, Coordenadores e Diretores****A. Perfil profissional**

1. Fale sobre a sua trajetória profissional, destacando a razão de ter escolhido essa profissão; o tempo que você tem de atuação e o seu grau de satisfação em relação a ela.

B. Conhecimentos , habilidades e formação dos profissionais da escola acerca dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos

2. O que você entende por Direitos Humanos?
3. Você sabe explicar por qual motivo eles foram criados?
4. Você conhece algum documento que esteja relacionado com os Direitos Humanos (ex.: planos, estatutos, decretos, declarações, etc)? Qual/quais?
5. Escolha um desses documentos e fale sobre a sua importância para a sociedade na qual vivemos.
6. Qual a importância de se trabalhar com os Direitos Humanos na escola?
7. De que forma os Direitos Humanos podem ser trabalhados na escola?
8. Você tem conhecimento sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos? Em linhas gerais, saberia dizer do que ele trata?
9. Você já participou de alguma formação que abordava a temática dos Direitos Humanos? Quem promoveu essa formação? Quando aconteceu? O que você achou?

C. Ações desenvolvidas pela escola acerca dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos

10. A escola na qual você trabalha já realizou alguma ação e/ou projeto sobre os Direitos Humanos que possibilitou a discussão entre os seus membros acerca dessa temática? Fale sobre essa experiência.
11. A sua escola, especificamente, já inseriu a temática da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada dos professores? Em caso positivo, quais foram os principais assuntos abordados nessa formação?
12. Existe algum documento formalizado em sua escola que define os direitos e os deveres dos profissionais que nela atuam? Qual? Como aconteceu a formulação desse documento? Houve a participação dos profissionais interessados?
13. A sua escola dispõe de algum documento formalizado que oriente a convivência entre todos os seus membros? Qual? Como aconteceu a formulação desse documento? Houve a participação das partes interessadas?
14. As ações previstas nesse documento estão relacionadas diretamente com qual/quais problemáticas?
 - a. violência física
 - b. violência verbal
 - c. assédio sexual
 - d. assédio psicológico
 - e. abuso sexual
 - f. punições corporais
 - g. discriminação racial, por orientação sexual ou religiosa
15. A sua escola desenvolve alguma ação de enfrentamento aos conflitos que surgem em seu dia a dia?
16. Quais são as principais estratégias utilizadas para enfrentar esses conflitos?
17. Quem são os principais envolvidos nesses conflitos?
 - a. alunos
 - b. alunos e professores
 - c. alunos e demais funcionários
 - d. alunos e familiares
 - e. professores
 - f. professores e demais funcionários
 - g. professores e familiares de alunos
18. A sua escola desenvolve alguma atividade ou dispõe de parcerias para que o aluno tenha acesso a ações de apoio psicológico ou pedagógico especializado? Qual/quais?

19. Há alguma ação que assegure a igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno na escola?
20. A sua escola estimula o desenvolvimento e a implementação de práticas inovadoras que podem ser classificadas como práticas de Educação em Direitos Humanos? Qual/quais?
21. A escola oferece alguma oportunidade para que o aluno possa participar ativamente das ações que nela são desenvolvidas, de acordo com sua idade e capacidade? Como isso ocorre?
22. Há alguma ação por parte da escola que promova a sua interação com a comunidade local, de modo a contribuir para a formação da cidadania das pessoas que estão envolvidas? Qual/quais?
23. A escola oferece alguma oportunidade para que os pais e/ou a comunidade local possam participar ativamente das ações que nela são desenvolvidas, de acordo com sua capacidade? Como isso ocorre?
24. Existe alguma parceria entre a escola e outras entidades, como Organizações Não Governamentais, que viabilizem a melhoria da comunidade local?

D. Aprendizagem pautada pela Educação em Direitos Humanos

25. O Projeto Político Pedagógico de sua escola expressa alguma ação relacionada à Educação em Direitos Humanos? Explique.
26. A sua escola incentiva o professor a desenvolver projetos relacionados aos Direitos Humanos? De que forma?
27. Os planejamentos de sua escola definem com clareza as habilidades e competências básicas em Direitos Humanos que devem ser construídas com os alunos e alunas?
28. Já existe uma integração entre os conteúdos, os recursos metodológicos e a forma de avaliação de sua escola com os princípios da Educação em Direitos Humanos? De que forma isso ocorre?
29. Em sua opinião, a sua escola dá mais importância aos resultados cognitivos (conhecimento e habilidade) ou aos resultados sociais/afetivos (valores, atitudes e comportamentos) adquiridos pelo aluno no processo de avaliação?
30. O que você entende por inclusão escolar?
31. Você acredita que a sua escola seja uma escola inclusiva? Por quê?

32. Os planejamentos das disciplinas do currículo escolar contemplam temáticas como: gênero, diversidade sexual, cultural, religiosa e étnico-racial, meio ambiente, cidadania, etc?
33. A sua escola respeita as leis que dispõem sobre a inclusão da história e da cultura afrobrasileira e indígena na educação básica? Em caso positivo, como isso ocorre?
34. O que você entende por dignidade?
35. As estratégias de ensino desenvolvidas em sua escola respeitam a dignidade e oferece oportunidades de igualdade a todos os alunos e alunas? Como isso ocorre?
36. O que você entende por cidadania?
37. Você considera a sua escola uma escola cidadã?
38. O que você entende por democracia?
39. Você acredita que a gestão realizada em sua escola é uma gestão democrática? Por quê?
40. Você acredita que o modelo pedagógico desenvolvido em sua escola é pautado por uma prática que leva em consideração os Direitos Humanos? Justifique.
41. Você gostaria de dizer algo que não foi mencionado, até agora, nesta entrevista?

Apêndice H – Roteiro de debate – Grupos Focais (GF)

GRUPOS FOCALIS – ROTEIRO DE DEBATE

ESCOLA: _____

SÉRIES CONTEMPLADAS: _____ **TURNO:** _____

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: _____

FAIXA DE IDADE: _____ **DATA:** _____/_____/_____

Questão-chave 1) O que vocês entendem por Direitos Humanos?

Apresentam clareza sobre o tema?

Sim () Não ()

Sabem explicar os motivos pelos quais surgiram?

Sim () Não ()

Conhecem documentos relacionados ao tema?

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 2) Vocês já participaram de alguma atividade que abordava a temática dos Direitos Humanos? Fale sobre essa experiência.

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especificar quem promoveu.

Escola ()

Centro Comunitário ()

Associação de Moradores ()

Igreja ()

Outra ()

Registro das experiências: _____

Questão-chave 3) Vocês acham importante trabalhar com esse tema na escola? Por quê?

Relacionam a importância desse tema à necessidade de conhecimentos acerca dos direitos por parte dos alunos e alunas?

Sim () Não ()

Relacionam a uma obrigatoriedade legal que deve ser cumprida pela escola?

Sim () Não ()

Relacionam à necessidade de formação, por parte de alunos e alunas, para o convívio pacífico entre todos os seres da sociedade?

Sim () Não ()

É um tema do interesse de alunas e alunos?

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 4) Vocês saberiam dizer se existe algum documento formalizado em sua escola que define os direitos e os deveres dos alunos e alunas que nela estudam. Em caso afirmativo, como ele foi construído?

O documento existe?

Sim () Não ()

Dispõem de conhecimento sobre o documento?

Sim () Não ()

Participaram da elaboração do documento?

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 5) A escola de vocês dispõe de algum documento formalizado que oriente a convivência entre os alunos e alunas e demais membros da comunidade escolar? Qual?

O documento existe?

Sim () Não ()

Dispõem de conhecimento sobre o documento?

Sim () Não ()

Participaram da elaboração do documento?

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 6) De que maneira a escola colabora com os alunos e alunas para enfrentar os conflitos vividos no dia a dia?

A escola promove um diálogo entre os envolvidos, procurando resolver a situação de forma pacífica?

Sim () Não ()

A escola procura ouvir somente uma das partes, deixando a outra sem oportunidade para se expressar sobre o fato ocorrido? Ao final, somente esta é punida.

Sim () Não ()

A escola procura ouvir as partes, mas não apresenta alternativas de solução para o conflito?

Sim () Não ()

A escola não oportuniza espaço para o diálogo e pune as partes envolvidas

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 7) Você acredita que o modelo pedagógico desenvolvido em sua escola é pautado por uma prática que leva em consideração os Direitos Humanos? Justifique.

As aulas realizadas discutem temáticas como: gênero, diversidade sexual, cultural, religiosa e étnico-racial, meio ambiente, cidadania, etc?

Sim () Não ()

A escola trabalha a história indígena e a cultura afrobrasileira com os alunos e alunas conforme estabelecido em Lei?

Sim () Não ()

Os professores, alunos e demais funcionários se relacionam com respeito em todas as situações escolares?

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 8) O que vocês entendem por Cidadania?

Apresentam clareza sobre o tema?

Sim () Não ()

Reconhecem a importância da referida temática para a sociedade na qual vivem?

Sim () Não ()

Apresentam conhecimentos sobre outros assuntos e/ou situações relacionadas com a temática cidadania?

Sim () Não ()

Outras questões relevantes: _____

Questão-chave 9) O que vocês entendem por Democracia?

Apresentam clareza sobre o tema?

Sim () Não ()

Reconhecem a importância da referida temática para a sociedade na qual vivem?

Sim () Não ()

Apresentam conhecimentos sobre outros assuntos e/ou situações relacionadas com a temática democracia?

Sim () Não ()

Apêndice I – Roteiro de observação das aulas**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS****ESCOLA:** _____**SÉRIE:** _____ **TURNO:** _____**DATA:** _____ **DISCIPLINA:** _____**Aspectos a serem observados:****• Professores**

- ✓ o nível de conhecimento dos professores e/ou professoras acerca da temática Direitos Humanos e dos mecanismos existentes para a sua proteção;
- ✓ se os Direitos Humanos fazem parte da prática pedagógica dos professores e /ou professoras e como isso é feito dentro da sala de aula;
- ✓ de que maneira os Direitos Humanos se relacionam com os conteúdos e /ou projetos didáticos desenvolvidos pela escola;
- ✓ a forma como se estabelece as relações entre os alunos e alunas e os professores e /ou professoras na sala de aula;
- ✓ se durante a realização das aulas há a intervenção dos professores e/ou professoras em situações de conflito e /ou violação dos Direitos Humanos;
- ✓ a qualidade da intervenção dos professores e/ou professoras, verificando a habilidade desses profissionais diante das situações apresentadas.

• Alunos

- ✓ o nível de conhecimento dos alunos e alunas acerca da temática Direitos Humanos e dos mecanismos existentes para a sua proteção;
- ✓ o nível de interesse dos alunos e alunas acerca da temática Direitos Humanos no cotidiano escolar;

- ✓ a prática pedagógica vivenciada pelos alunos e alunas, analisando se essas contemplam a temática dos Direitos Humanos e como eles recebem esse tipo de conhecimento na sala de aula;
- ✓ a forma como se estabelece as relações entre os alunos e alunas na sala de aula;
- ✓ o desenvolvimento das aulas, verificando se há alguma situação em que os alunos e alunas têm seus Direitos Humanos desrespeitados;
- ✓ a postura (atitudes/ações) dos alunos e alunas diante das situações de conflitos e /ou violação dos Direitos Humanos.

Apêndice J – Roteiro de observação do recreio**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO RECREIO
(HORA DO LANCHE (MERENDA) E DAS BRINCADEIRAS)****ESCOLA:** _____**SÉRIE:** _____ **TURNO:** _____**DATA:** _____ **TEMPO OBSERVADO:** _____**Aspectos a serem observados:****• Recreio - lanche (merenda)**

- ✓ se há um espaço físico específico para a realização do lanche (merenda);
- ✓ como os alunos e alunas se organizam para esse momento específico;
- ✓ quanto tempo os alunos e alunas têm disponível para esse momento;
- ✓ que tipos de alimentos são servidos;
- ✓ se todos os alunos e alunas consomem a merenda da escola ou se fazem uso de outro tipo de lanche (compram na cantina ou trazem de casa);
- ✓ se há a disponibilidade do lanche (merenda) todos os dias;
- ✓ os diálogos e conversas dos alunos e alunas durante esse momento específico.

Aspectos a serem observados:**• Recreio - brincadeiras**

- ✓ se há um espaço físico específico para a realização das brincadeiras;
- ✓ os tipos de brincadeiras realizadas pelos alunos e alunas;
- ✓ os diálogos e conversas dos alunos e alunas durante esse momento específico;

- ✓ se todos os alunos e alunas participam desse momento. Existindo alunos e alunas que não participam questionar o motivo e verificar o que fazem durante esse tempo;
- ✓ como acontece o acompanhamento dos professores e /ou professoras durante o momento específico;
- ✓ a existência das situações de conflito e /ou violação dos Direitos Humanos;
- ✓ se há a intervenção dos profissionais que compõem a escola em situações de conflito e /ou violação dos Direitos Humanos e como isso é feito.