HEYDE APARECIDA PEREIRA DE JESUS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ESCOLA PÚBLICA: UM CAMINHO A SER CONSTRUÍDO

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira
Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais
Marília, 02/09/2011

HEYDE APARECIDA PEREIRA DE JESUS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ESCOLA PÚBLICA: UM CAMINHO A SER CONSTRUÍDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais).

Orientadora: Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

MARÍLIA – SP
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Jesus, Heyde Aparecida Pereira de.
J58e Educação em direitos humanos e escola pública: um caminho a ser construído / Heyde Aparecida Pereira de Jesus. - Marília, 2011.
255 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 228-244.
Orientadora: Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

1. Escolas Públicas Estaduais. 2. Ensino Fundamental. 3. Educação em direitos humanos. 4. Cidadania. 5. Democracia. I. Autor. II. Título.

CDD 370.115

HEYDE APARECIDA PEREIRA DE JESUS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ESCOLA PÚBLICA: UM CAMINHO A SER CONSTRUÍDO

Marília, 02 de setembro de 2011.

Banca examinadora

_____

Orientadora: Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília)

_____

1º examinador: Dr. Eduardo Solon Annes Viola
(Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul)

_____

2ª examinadora: Profª Drª Neusa Maria Dal Ri
(Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília)

A Deus, meu fiel amigo. Às minhas maiores riquezas nesta Terra, mamãe Laurinda e papai Hélio. A eles devo tudo o que sou e tudo o que ainda serei.

AGRADECIMENTOS

a Deus, primeiramente, que sempre esteve presente em minha vida abençoando-me;

à minha mamãe, Laurinda, e ao meu papai, Hélio, pela paciência, pelo amor e compreensão neste momento tão especial da minha vida;

às famílias "Porhryria" e "Josefa", pelo amor que a mim sempre dispensaram;

aos meus irmãos, Edmar e Eder, pela amizade e pelo esforço em se adaptarem a nova rotina por causa da presença de uma pesquisadora em casa;

à Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pela orientação, carinho, apoio e confiança, fundamentais para a realização deste trabalho;

à Profª Drª Neusa Maria Dal Ri, pelo acompanhamento de minha trajetória acadêmica e pelos momentos de discussões que enriqueceram as minhas reflexões;

ao Dr. Eduardo Solon Annes Viola que tão carinhosamente aceitou participar da banca de defesa e pelas brilhantes reflexões, acerca do meu tema de pesquisa, que certamente me permitirão alçar voos maiores;

à Profª Drª Lourdes Marcelino Machado que aceitou fazer parte da banca do exame geral de qualificação;

ao Dr. Cândido Giraldez Vieitez e Drª Flávia Inês Schilling pela disponibilidade em serem suplentes da banca de defesa;

a Profª Rosa Alves Fassoni, não só pela revisão do texto, como, também, pelo socorro presente no momento de angústia;

à Marli e ao Carlos, pelo incentivo, amizade e carinho;

à Teresa Cristina e Taís Angélica, pela amizade, por acreditarem sempre em mim e pela hospedagem sempre carinhosa;

as colegas Angélica, Elissandra, Maraísa, Karina, Késia e Valéria por dividirem comigo momentos de reflexões e inquietações acerca da pesquisa e por me incentivarem sempre;

as colegas de graduação, Alessandra, Camila da Silva, Camila Raimundo, Daniela, Danielle, Kátia e Micheliny e Taís Angélica que mesmo longe sempre torceram por mim e para sempre estarão no meu coração. A vocês, muito obrigada, por terem feito parte de minha história!

aos colegas do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia* pelos momentos de reflexões, pelo compartilhamento das inquietações e angústias que a pesquisa acadêmica impõe;

aos membros do *Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília* (NUDHUC) por desejarem e lutarem por uma sociedade mais justa;

às pessoas que trabalham nas escolas onde a pesquisa foi realizada;

aos bibliotecários e bibliotecárias da Unesp, campus de Marília, pelo pronto atendimento dos serviços prestados;

à Cintia e ao Paulo que atenciosamente sempre me atenderam quando necessitei dos serviços do Programa de Pós-Graduação;

à Fapesp, Capes e CNPq pelo apoio financeiro e

à todos e todas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade. **As coisas têm preço, o homem tem dignidade.** (KANT, 1973, p. 77, grifos nossos).

Janela sobre a utopia

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri –. Aproximo-me dois passos. Caminho dez passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte fica dez passos mais longe. Por muito que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: para caminhar. (EDUARDO GALEANO apud CANDAU, 1995, p. 5, grifos nossos).

A revisão "crítica" da Declaração de Direitos Humanos de 1948, segundo Flores (2009, p. 39, grifos do autor), resultaria o seguinte:

> Preâmbulo: '... reconhecendo que os direitos humanos não constituem um *ideal abstrato* que, como todo horizonte, se afasta a medida que nos aproximamos, proclamamos que tais direitos são o conjunto de processos que os indivíduos e grupos humanos põem em marcha cotidianamente para ter acesso aos bens exigíveis para uma vida digna de ser vivida.'
>
> Artigo 1º – Todos os seres humanos devem ter os instrumentos, meios e condições necessárias, a fim de que possam pôr em prática 'processos de luta pela dignidade humana.
>
> Artigo 2º – A dignidade humana é um fim perseguido pelos direitos humanos. A dignidade consiste na obtenção de um processo igualitário aos bens, tanto materiais como imateriais, que se consegue no constante processo de humanização do ser humano.
>
> Artigo 3º – Para conseguir o anterior, os seres humanos em luta para abrir processos de dignidade devem ter suficiente poder individual e coletivo para exigir das instituições legislativas, internacionais e nacionais, um sistema de garantias (políticas, sociais, econômicas e jurídicas) que lhes permitam gozar do resultado de suas lutas. Para tal efeito, declaram-se como garantias mínimas as que se relatam a seguir.

JESUS, H. A. P. de. **Educação em direitos humanos e escola pública**: um caminho a ser construído. 2011. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação que teve por objetivo identificar e verificar as concepções e práticas de educação em direitos humanos de diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias que atuam em duas escolas públicas estaduais das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atendem alunos e alunas de nível socioeconômico diferente. Para tanto, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental e coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturas e observações do cotidiano escolar. A pesquisa é continuidade da iniciação científica cujo objetivo delimitou-se em conhecer a concepção, se e como a educação em direitos humanos era trabalhada na escola e foi desenvolvida numa escola pública estadual que atende alunos e alunas de baixa renda. Partes dos dados coletados são retomados e aprofundados buscando estabelecer semelhanças e diferenças em relação a uma escola estadual que atende alunos e alunas provenientes de famílias de nível socioeconômico médio. Com a Constituição de 1988, no Brasil, os direitos humanos são reconhecidos como parte do arcabouço jurídico e institucional, tornando a educação em direitos humanos tema da política de Estado. Em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tendo sua versão finalizada em 2006. O documento contempla cinco grandes eixos de atuação, dentre eles, a educação básica, vista como meio profícuo de disseminação de uma cultura de direitos humanos. Assim, a educação em direitos humanos tem ganhado visibilidade como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A partir dessa consideração, levantou-se o debate sobre quais são, de fato, os horizontes pretendidos por essa educação na forma como tem sido anunciada pelas políticas públicas. Os resultados, desta pesquisa, mostram que a escola é uma organização complexa e deve ser estudada por dentro para que a pesquisa acadêmica possa contribuir para o desvelar dos fatores que dificultam a concretização da educação em direitos humanos no ambiente escolar. As entrevistas realizadas com as profissionais da educação não se diferenciaram muito revelando, por vezes, uma visão distorcida sobre os mecanismos de proteção dos direitos humanos, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), além da falta de clareza de algumas professoras sobre o conjunto de direitos elencados na Constituição brasileira. A pesquisa reafirma a indivisibilidade dos direitos humanos nesta sociedade capitalista que a tudo e a todos consome e atesta: a perspectiva da educação em direitos humanos deve estar voltada para identificar as contradições do capitalismo e afirmar-se como meio de luta contra as injustiças presentes na sociedade.

Palavras chave: Educação em direitos humanos. Cidadania. Democracia.

JESUS, H. A. P. of. **Human rights education and public schools**: a path to be built. 2011. 255 f. Thesis (MA Education)–Sciences and Philosophy College, Universidade Estadual Paulista, Marília 2011.

ABSTRACT

This paper present itself the results of the research on Master's Degree in Education which have for objective to verify the concepts and practice of human rights education in directors, coordinators, teachers and employees that actuate in two public schools in the beginning grades of elementary school that serves students from different socioeconomic classes. For this there were performed for both bibliographic and documental and empirical data collection by means of semi-structured interviews and observation of the daily routine in school life. The research is a continuity of the scientific initiation whose objective is delimited by knowing the conception, if and how the human rights education was worked in school and developed in a state school that serves students from low income. Parts of the collected data are resumed and deepened in order to establish similarities and differences regarding to one state school that serves students from middle class. With the 1988 Constitution, in Brazil, human rights as are recognized a whole part of the legal and institutional framework, turning the education into human rights the centric theme of the public policy. In 2003 the National Committee for Education in Human Rights released the National Plan for Human Rights Education having the version finished in 2006. The document contemplates five main axis of activity, among those, basic education, seen as an useful mean for the dissemination of a culture from human rights. Therefore, the education in human rights has gained visibility as one of the necessary paths for the rights effectively and for the construction of a fair and sympathetic society. From this consideration, was raised the debate about if what are, in fact, the intended horizons for this education to manner how it has been announced by public policies. The results of this research show that the school is a complex organization and must be studied from within, like this, the academic research will be able to contribute for the unveilment of the factors that makes hard to concrete human rights education in school. The interviews accomplished with education professionals did not differ much, revealing, many times, a distorted view about the mechanisms of protecting human rights, such as the Child and Adolescent Statute (1990), further the lack of clarity, in parts, about the set of rights listed by the brazilian Constitution. The research reaffirms the indivisibility of human rights in this capitalist society that consumes everything and everyone and attests: the perspective of human rights education should be turned to identify the contradictions of the capitalism and assert itself as a mean of struggle against the injustice present in the society.

keywords: Human Rights Education. Citizenship. Democracy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das turmas de alunos e alunas de acordo com as séries, escola 1 ..... p. 125
Quadro 2 – Distribuição das(os) funcionárias(os) segundo o exercício da função, escola 1 ..... p. 126
Quadro 3 – Distribuição da idade, quantidade de filhos(as) e tipo de residência das pessoas participantes da pesquisa, escola 1 ..... p. 127
Quadro 4 – Distribuição da formação acadêmica e da atuação profissional das pessoas participantes da pesquisa, escola 1 ..... p. 127
Quadro 5 – Distribuição das turmas de alunos e alunas de acordo com as séries, escola 2 ..... p. 128
Quadro 6 – Distribuição das(os) funcionárias(os) segundo o exercício da função, escola 2 ..... p. 129
Quadro 7 – Distribuição da idade, quantidade de filhos(as) e tipo de residência das pessoas participantes da pesquisa, escola 2 ..... p. 130
Quadro 8 – Distribuição da formação acadêmica e da atuação profissional das pessoas participantes da pesquisa, escola 2 ..... p. 130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem terra

NUDHUC – Núcleo de direitos humanos e cidadania de Marília

OIM – Organização Internacional de Migrações

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU -–Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH II – Programa Nacional de Direitos Humanos II

PNDH III – Programa Nacional de Direitos Humanos III

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD – Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento

PPP – Projeto político-pedagógico

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEE – Secretaria Estadual de Educação (São Paulo)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Resumo ..... p. 10
Abstract ..... p. 11
Lista de quadros ..... p. 12
Lista de siglas e abreviaturas …..... p. 13

INTRODUÇÃO ..... p. 17

1. Origem do problema e trajetória profissional ..... p. 17
2. Objetivos da pesquisa, revisão bibliográfica e estrutura do texto ..... p. 21

CAPÍTULO 1
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL .....p. 39

1.1 Neoliberalismo: considerações ..... p. 39
1.2 Neoliberalismo e direitos humanos ..... p. 45
1.3 Neoliberalismo e educação ..... p. 53

CAPÍTULO 2
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA ..... p. 62

2.1 Concepção contemporânea de direitos humanos, impasses e educação ..... p. 62
2.2 A luta pelos direitos no Brasil e a cidadania ..... p. 69
2.3 Democracia e educação em direitos humanos ..... p. 77
    2.3.1 Democracia liberal ou hegemônica ..... p. 78
    2.3.2 Democracia contra-hegemônica ..... p. 81
2.4 Democracia no contexto brasileiro e a ascensão da educação em direitos humanos .... p. 85

CAPÍTULO 3
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA ..... p. 89

3.1 A educação em direitos humanos sob o prisma dos documentos nacionais e internacionais ..... p. 89
3.2 Os limites dos documentos internacionais e nacionais para a efetivação da educação em direitos humanos numa concepção crítica ..... p. 96
3.3 As possibilidades: aproximações para afirmação de uma concepção crítica de educação em direitos humanos ..... p. 101
3.3.1 Educação em direitos humanos: considerações ..... p. 102
3.3.2 Metodologia de ensino na educação em direitos humanos ..... p. 105
3.3.3 A professora e o professor: qual o papel que lhes cabe? ..... p. 109
3.3.4 A administração escolar e a educação em direito humanos ..... p. 115

CAPÍTULO 4
A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL ..... p. 124

4.1 Caracterização geral da escola 1 ..... p. 124
4.2 Caracterização geral da escola 2 ..... p. 128
4.3 Os projetos político-pedagógicos ..... p. 131
4.4 Gestão democrática da escola ..... p. 150
4.5 *Alunos-problema*, direitos e docentes ..... p. 153

CAPÍTULO 5
DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS, COORDENADORAS, DIRETORAS E FUNCIONÁRIAS ..... p. 161

5.1 A concepção das professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias em relação aos direitos humanos e democracia ..... p. 161
5.2 A concepção das professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias em relação à cidadania e educação escolar ..... p. 171

CAPÍTULO 6
OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..... p. 188

6.1 Concepções, relações e práticas pedagógica: a escola 1 ..... p. 188
6.2 Concepções, relações e práticas pedagógicas: a escola 2 ..... p. 202
6.3 Transmissão de valores, mecanismos de dominação e resistência de práticas pedagógicas escolares ..... p. 214

CONCLUSÕES ..... p. 221

REFERÊNCIAS ..... p. 228

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista (escola 1) ..... p. 246
Apêndice B – Roteiro de entrevista (escola 2) ..... p. 247
Apêndice C – Roteiro de observação ..... p. 252
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (escola 1) ..... p. 253
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido (escola 2) ..... p. 254
Apêndice F – Termo de comprometimento (escola 2) ..... p. 255

INTRODUÇÃO

1. Origem do problema e trajetória profissional

Desde o ingresso da pesquisadora, em 2004, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília-SP, o tema dos direitos humanos passou a constituir objeto de suas reflexões após ter ingressado no Grupo de Estudos *Direitos Humanos e Cidadania*, coordenado pela Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Drª Martha dos Reis, vinculado ao Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*[1] coordenado pela Profª Drª Neusa Maria Dal Ri e posteriormente como aluna-bolsista no projeto de extensão *Cidadania em construção*: *a questão das minorias sociais*, junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, em 2005 e 2006.

A partir de suas reflexões iniciais elaborou um projeto de pesquisa de Iniciação Científica[2], enfocando a concepção de educação em direitos humanos da diretora, coordenadora pedagógica, seis professoras, duas funcionárias e um funcionário de uma escola estadual das séries iniciais do Ensino Fundamental que atende alunos e alunas de baixa renda. Do desenvolvimento desse projeto de pesquisa resultou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Educação em direitos humanos: um estudo de caso sobre a concepção de uma escola pública de periferia das séries iniciais do Ensino Fundamental* (2008), sob orientação da professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Os resultados do TCC[3] permitiram-lhe constatar, dentre outros aspectos, poucos estudos específicos que abordassem a temática de educação em direitos humanos e de estudos que privilegiassem o cotidiano escolar. Por essas e outras razões, considerou relevante continuar com essa pesquisa e para isso elaborou um projeto de pesquisa enfocando as concepções e práticas em direitos humanos da diretora, coordenadora, professoras e funcionárias de uma escola estadual das séries iniciais do Ensino Fundamental que atende

---

[1] Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

[2] Com bolsa FAPESP. Após o primeiro ano (2007) do desenvolvimento da pesquisa houve a renovação da bolsa (por seis meses) para dar continuidade à pesquisa enfocando a (in)disciplina dos alunos e alunas no âmbito escolar. Desta renovação resultou o relatório de pesquisa intitulado *Educação em direitos humanos: um caminho necessário* (2008).

[3] Ainda em andamento da pesquisa foi publicado o artigo intitulado Educação em direitos humanos:observações do cotidiano escolar. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 7, n. 3, p. 274-288. 2007. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index. php/ric/article/view/178>.

alunos e alunas de classe média e, com base no material coletado na iniciação científica identificar possíveis semelhanças e diferenças entre as duas realidades escolares.

Assim, em março de 2009, ingressou como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação[4] — área de *Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira*, Mestrado, UNESP, campus de Marília, também sob orientação da Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e documental cujos resultados apresentam nesta dissertação, entre 2009 e o primeiro semestre de 2010, cursou cinco disciplinas, todas na FFC/UNESP/Marília, para integralização dos créditos de mestrado, as quais contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e para a formação de pesquisadora. São elas: *Ética e Educação*, ministrada pelo Drº Alonso Bezerra de Carvalho; *Administração da educação: clássicos e questões da atualidade*, ministrada pela Drª Graziela Zambão Abdian Maia; *Educação para a democracia, gestão democrática e movimentos sociais na América Latina*, ministrada pelo Drº Candido Giraldez Vieitez, Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Profª Drª Neusa Maria Dal Ri; *Políticas e práticas educacionais: direitos humanos gênero, etnia e gestão democrática* ministrada pela Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo; *Metodologia da pesquisa: abordagens quantitativas e qualitativas*, ministrada pela Profª Drª Neusa Maria Dal Ri; *Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos* e *Análise de dados em entrevistas e diálogos* ambas ministradas pelo Prof Dr José Eduardo Manzzini. Também participou como aluna ouvinte de duas disciplinas, a saber: *Metodologia da pesquisa científica: análise da configuração textual*, ministrada pela Profª Drª Maria do Rosário Longo Mortatti e *Tópicos Especiais: globalização, políticas educativas e Avaliação Educacional*, ministrada pelo Prof Dr Almerindo Janela Afonso (professor visitante da Universidade do Minho - Portugal).

Além da integralização dos créditos nas disciplinas mencionadas, apresentou resultados parciais da pesquisa em três eventos nacionais: *III Encontro de direitos humanos da Unesp: universidade e compromisso social*, promovido pelo Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP e realizado na cidade de Araraquara em junho de 2009; *17º Cole Congresso de Leitura do Brasil*, promovido pela Associação de Leitura do Brasil e realizado na cidade de Campinas, em julho de 2009; *VI Seminário de direitos humanos no século XXI e IV Seminário de direitos humanos da Unesp*, promovido pelo Núcleo de Direitos Humanos e cidadania de Marília e pelo Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP e realizado em Marília, em setembro de 2010. Destaca-se que neste último participou como coordenadora da mesa, durante a sessão de comunicações científicas, intitulada *Direitos*

[4] Bolsa CAPES - abril/2009 a fevereiro/2010; bolsa CNPq setembro/2010 a agosto/2011.

humanos, educação e exclusão II, além de participar como membro da comissão organizadora do evento. Em março de 2010 participou como membro da comissão organizadora da *IX Semana da Mulher - mulheres e relações sociais de gênero: olhares sobre a violência*. Durante o evento, em co-autoria com a Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e os mestrandos em Educação Rodrigo Biagini Costa e Valéria Pall Oriani, promoveu o minicurso intitulado *Práticas pedagógicas para a igualdade de gênero: olhares sobre a violência*.

Participou também em 2009 do Grupo de Pesquisa denominado *Centro de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar* (CEPAE), coordenado pela Profª Drª Lourdes Marcelino Machado e pela Drª Graziela Zambão Abdian Maia. Desde 2009 também participa como membro do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*, coordenado pela Profª Drª Neusa Maria Dal Ri.

Em março de 2010, iniciou a carreira profissional como professora efetiva no município onde reside, grande São Paulo, lecionando para um 4º ano (antiga terceira série). A oportunidade de ser professora titular de uma classe em um sistema de ensino público permitiu-lhe sentir a *mão invisível do Estado* que adota um discurso de qualidade da educação, mas que na prática não se materializa devido à burocratização, a falta de condições adequadas de trabalho, de apoio pedagógico, de cobranças excessivas metodizadas e imposição de projetos que devem ser desenvolvidos com a objetivação de notas altas nas avaliações externas. Assim, o Estado poda a autonomia e por vezes *mata* as professoras no exercício de sua profissão. Assim como a pesquisadora, na escola onde trabalhava iniciaram outras três professoras que não tinham experiência docente como titulares de classe ainda. No início era perceptível o prazer em ir para a escola e trabalhar, fazer os planejamentos das aulas e das atividades de acordo com as necessidades dos alunos e alunas.

Contudo, pareceu que, aos poucos, a alegria foi sendo subtraída pelas ações da Secretaria Municipal de Educação. Em outras escolas, a sensação de tristeza e de descontentamento também era nítida — por meio das conversas que ocorriam entre as professoras durante os encontros realizados, uma vez por mês no auditório da Secretaria de Educação, para assistir palestras de capacitação — embora o município seja um dos que oferecem melhor remuneração[5] no estado de São Paulo. Duas das três professoras que

[5] Salário inicial por 33 aulas (50 min de duração cada uma) semanais é de R$ 2.198,00. Dessas horas, quatro são destinadas ao trabalho individual da professora a ser cumprida dentro do seu horário de trabalho e outras quatro para trabalho individual da professora fora da escola. O município também conta com o décimo quarto salário denominado *Abono Merecimento*. Os funcionários e funcionárias não podem ter nenhuma falta injustificada durante o ano. Isso faz com que, no caso da Educação, as professoras trabalhem doentes ou deixem seus filhos e filhas quando doentes nas mãos de terceiros para não faltarem no trabalho. Os atestados médicos não podem totalizar mais de cinco senão perde 50% do abono merecimento e mais de nove perde os 100%. Os atestados precisam ser válidos para o dia inteiro, caso contrário, se for de horas é preciso encaminhar um requerimento de justificativa ao Secretário de Educação que, geralmente, os indefere. O Secretário de Educação não apoia e injustifica as faltas das professoras quando participam de eventos científicos ou de formação na área da Educação. Quando o Secretário tomou conhecimento das faltas da pesquisadora — que ele as injustificava —

iniciaram a profissão de docentes com a pesquisadora manifestavam constantemente o desejo de pedir exoneração do cargo. A outra dizia que já estava levando tudo com a barriga. Na escola onde a pesquisadora trabalhava, as professoras pareciam ser vigiadas o tempo inteiro fosse pelas visitas regulares em sala de aula da diretora, coordenadora ou pela orientadora educacional[6]. Raramente as visitas eram feitas no sentido de apoio e ajuda, sempre era para apontar erros e cobrar respostas e controlar as ações das professoras verificando se os semanários estavam *tecnicamente* de acordo com o que solicitava a Secretaria de Educação do município, se os planejamentos das aulas estavam de acordo com o plano anual da escola que deveria estar de acordo com as apostilas e diretrizes da Secretaria de Educação. A cada quinzena um supervisor ou supervisora de ensino comparecia à escola. Neste dia era uma agitação para que tudo estivesse em ordem.

As escolas são avaliadas em vários aspectos pelos supervisores e supervisoras — os relatórios são arquivados na Secretaria da Educação do Município — desde a limpeza do pátio, passando pela organização do caderno de ponto, semanários das professoras e os enfeites da sala de aula. Embora na escola não tivesse materiais, as professoras foram intimadas a caracterizarem a sala com alfabetos, calendários, cantinhos da leitura (na escola havia apenas o espaço físico destinado a biblioteca) etc. Tudo isso, junto com a nota da avaliação externa municipal, conta para o bônus (15º salário) no final do ano. No dia em que supervisor(a) ia à escola, a coordenadora solicitava à inspetora para avisar as professoras para que as filas dos alunos e alunas estivem *direitinhas*, o horário de recreio fosse rigidamente respeitado e que as professoras não sentassem em sala de aula. Era proibido sentar, exceto com atestado médico — informou a coordenadora pedagógica quando a pesquisadora ingressou na rede. Tudo isso entrava na avaliação da escola.

Nos discursos e orientações advindas do horário de trabalho coletivo sempre as atividades a serem desenvolvidas deveriam ser planejadas com o intuito de mostrá-las à Secretaria da Educação[7]. Raramente se ouvia dizer que a escola iria tomar determinadas ações ou desenvolver determinadas atividades pensando nos alunos e alunas.

No final de setembro, do mesmo ano de ingresso, a pesquisadora optou pela exoneração do cargo para se dedicar exclusivamente à pesquisa acadêmico-científica sobre o tema da educação em direitos humanos. Quando informou à coordenadora e à diretora sobre sua decisão elas lhe fizeram um pedido: não solicitar a exoneração porque os alunos e alunas (que totalizavam trinta e quatro) teriam que ser, provavelmente, divididos entre as duas

---

para cumprir atividades acadêmicas obrigatórias (uma vez por mês) do Mestrado perguntou-lhe o porquê do Mestrado se já havia ingressado na Rede Municipal. Prosseguiu dizendo que se ela gostava de estudar poderia participar dos cursos de capacitação oferecidos pela própria Secretaria de Educação.

[6] Com exceção do cargo de professora todos os outros são cargos de confiança da prefeitura municipal.

[7] Observações semelhantes foram percebidas por colegas de profissão em outras escolas onde atuavam.

classes de mesmo ano. Disseram que dificilmente a Secretaria de Educação contrataria outra professora naquela época do ano. A diretora entrou em contato com a Secretaria e foi informada que já haviam duas solicitações de pedido de contratação de professoras por outras escolas há várias semanas e que não tinham sido atendidas, até aquele momento. Pela situação ter causado desconforto, a pesquisadora foi pessoalmente à Secretaria de Educação e comunicou que naquela semana estaria pedindo exoneração e, caso os seus alunos e alunas não tivessem outra professora iria denunciar o descaso da Secretaria aos órgãos competentes. A pessoa responsável pela contração de funcionários e funcionárias para a área da Educação informou que assim que chegasse o pedido de exoneração seria contratada outra professora. Poucos dias depois, da exoneração, foram convocadas três professoras para o ingresso em cargo efetivo por meio do jornal oficial do Município. Após alguns dias, a pesquisadora foi à escola para entregar as notas referentes ao terceiro bimestre. As professoras comentaram que uma pessoa vinculada à Secretaria de Educação havia ligado na escola, naquele mesmo dia, para contar à diretora que a pesquisadora tinha estado lá para solicitar uma nova professora aos seus alunos e alunas. Este breve relato da primeira experiência profissional da pesquisadora demonstra as dificuldades que estão postas na atualidade para a docência e, também, os mecanismos de controle e de encaminhamentos anti-democráticos que, em tempos neoliberais, dificultam a concretização da escola que se sonha e que foi sonhada por muitos que lutaram pela democratização do país e da escola pública.

A participação em todas as atividades aqui apontadas contribuiu para o amadurecimento acadêmico e para a tomada de decisões em relação aos encaminhados teórico-metodológicos optados pela pesquisadora, cujos resultados encontram-se nesta dissertação. A experiência profissional como professora afirmou a necessidade, para ela, de educar em direitos humanos, ciente de que se trata de um trabalho árduo, quando se opõe ao sistema. Mas, antes de tudo é preciso utopia, acreditar!

> O[A] educador[a], por definição, é alguém que elabora utopias. Qual seria o seu papel, se não for capaz de imaginar conjuntamente, com os outros 'atores sociais-educandos', um mundo melhor? O[A] educador[a] em direitos humanos é por natureza, um ser que cria esperanças. Não poderia ser de outra maneira. (MAGENDZO, 1989 apud MORGADO, 2001, p. 79).

2. Objetivos da pesquisa, revisão bibliográfica e estrutura do texto

O Brasil, historicamente, sempre se caracterizou por enormes desigualdades e pela exclusão social, econômica, étnico/racial, de gênero e cultural que, atualmente, vem crescendo em face de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual

as políticas públicas priorizam os direitos políticos em detrimento dos direitos sociais.

Existem declarações, documentos e leis que contemplam os direitos políticos, civis, econômicos, culturais, sociais e coletivos. Entretanto, a concretização desses direitos, na prática, não se realizam de imediato ou de modo natural.

Nesse contexto nacional e também mundial, marcado pelo neoliberalismo econômico, é que se instala um verdadeiro abismo social, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico, destituídas das condições de dignidade humana. Como consequência disso, os direitos humanos são cotidianamente violados.

Conforme dito anteriormente, esses direitos são assegurados em vários instrumentos jurídicos e conclamados em princípios universais tanto na ordem nacional como no ordenamento internacional. Contudo, o amplo respaldo documental não impede as constantes violações dos direitos humanos em todo o mundo.

Pensa-se, então, em formas de possibilitar o respeito e a eficácia desses direitos humanos que deveriam, na prática, ser consagrados. Nessa perspectiva, surge a educação em direitos humanos como *um dos caminhos* necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Como se lê em Horta (2000) a educação em direitos humanos situa-se em uma perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e impele o desvendar da sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos. A autora ressalta que promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico vigente significa esquivar-se da responsabilidade política da educação em relação ao presente e futuro. Com base nessa ótica de educação, deve-se propor uma ética que enfatize o público, a solidariedade e o bem comum.

> Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social. Portanto, não basta o[a] professor[a] se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como o faz, sobre as implicações e consequências do que faz. (MATTOS, 2008. p. 8-9).

A educação é um direito internacionalmente reconhecido, conforme se lê no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966:

> Os Estados partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

> Concordam ainda em que a educação deverá capacitar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos étnicos ou religiosos e *promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz*. (ALVES, 1997, p. 79, grifos nossos).

Da citação acima se depreende a educação tanto como um direito em si mesma como também um meio indispensável para concretização de outros direitos.

Segundo Zenaide e Tosi (2004), no Brasil, após a Constituição de 1988, o Estado Democrático de Direito admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos tema central integrante da política de Estado.

A discussão sobre a necessidade de uma educação em direitos humanos não é recente, nem está só no plano das ideias. O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), lançado pelo governo federal em 2002 dedica uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo, dentre eles o item 470: "Criar e fortalecer programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos." (BRASIL, 2002).

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos[8] (PNEDH, 2003). Conforme se lê nesse documento tal educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, dentre outros aspectos. Tal direcionamento do PNEDH (2003) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reflete o propósito dos documentos acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no artigo 2º, que a "[...] educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A identidade da educação em direitos humanos é um processo ainda em construção, não havendo consenso entre autores e autoras sobre sua definição (SACAVINO, 2009). E, pelo fato do conteúdo dos direitos humanos não ser neutro deve-se atentar para a polissemia

[8] Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final.

de expressões que são utilizadas de acordo com os interesses de determinados grupos sociais. Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos até o enfoque histórico-crítico de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, tendo como fundamento a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (SACAVINO, 2009). Essas questões serão examinadas posteriormente.

Assim, feita essas considerações, quais relações pode haver entre direitos humanos, democracia, cidadania e educação? A relação entre os direitos humanos e a democracia existe na medida em que esta é entendida como o regime político da soberania popular e do respeito aos direitos humanos, o que pressupõe seu reconhecimento, promoção e proteção. Tal democracia, ao englobar os direitos civis, a participação política direta, a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais sem privilégios para todos os membros da sociedade, cumpre as exigências da cidadania ativa. A educação escolar atua como *um dos* caminhos de conscientização dos direitos e deveres pelas pessoas que possivelmente terão maior oportunidade de atuar e interferir no contexto social colaborando na construção de outra sociedade em que vigore os direitos humanos. Conforme se lê em Ruiz (2008, p. 225): "Trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, 'lutas pedagógicas' que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social".

Conforme pondera Konder (2004, p. 20) com base em Marx, "[...] a atividade do[a] educador[a] tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se história".

Com a democratização de acesso à educação escolar, as crianças passam longos anos de suas vidas dentro de escolas e, durante esse período, pode-se promover processos que favoreçam o desenvolvimento crítico da realidade social, adoção das sementes da real noção de cidadania, de respeito ao outro e do espírito coletivo como também pode ocorrer a introjeção de valores de conformismo e aceitação do *status quo* do modelo neoliberal de sociedade vigente.

O Brasil está no terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (2009) — PNDH III. Nas últimas três décadas sob o ponto de vista da legislação muito se tem anunciado os direitos humanos como requisito indispensável à concretização da democracia no país. O Estado também tem colocado ênfase na educação formal como um dos meios de construção de uma

cultura de direitos humanos por meio da ratificação de vários pactos internacionais e elaboração de vários planos nacionais visando dar subsídios aos governos estaduais e municipais na elaboração e na execução de seus próprios programas de direitos humanos.

A partir dessas considerações pensou-se em como a educação em direitos humanos se apresenta dentro das escolas e delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções e práticas em direitos humanos que operam dentro de uma escola estadual das séries iniciais que atende crianças de baixa renda e de uma escola estadual das séries iniciais que atende crianças de classe média?

A hipótese da pesquisa é de que as concepções e práticas em direitos humanos que operam nas duas escolas não se diferenciam visto que, apesar de o Estado investir na área dos direitos humanos apregoando, entre outros, a educação em direitos humanos como instrumento de efetivação da democracia, a realidade aponta para a falta de mecanismos que garantam a efetivação de direitos constitucionais e da ausência de um trabalho efetivo que envolva as comunidades escolares na elaboração e execução de projetos que contemplem a temática dos direitos humanos. Esta incoerência entre o discurso e a prática ressalta a contradição do sistema, corroborando na manutenção de veiculação da ideologia dominante dentro das instituições escolares.

Durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Educação em direitos humanos: um estudo de caso sobre a concepção de uma escola pública de periferia das séries iniciais do Ensino Fundamental* constatou-se que apesar de aparecer, nos discursos durante as entrevistas (com a diretora, coordenadora pedagógica e com as professoras) a escola como uma das instituições importantes responsáveis pela formação e desenvolvimento de cidadãs e cidadãos conscientes, críticos e participativos, conforme preconiza o discurso oficial do Estado, o que se observou foi a dificuldade de visualizar o discurso na prática, visto que, parecia haver um consenso entre as profissionais de que a educação escolar não tinha como contribuir na superação da educação que os alunos e alunas recebiam da comunidade onde moravam[9].

A vivência no cotidiano escolar revelou tanto a fragilidade da adesão aos ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como também certa frequência da presença de condutas contraditórias com os valores públicos da educação, como a percepção negativa da diretora sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a negação do acesso aos bens culturais que a escola poderia proporcionar às crianças consideradas *indisciplinadas*.

Foi a partir dessa pesquisa que surgiu a motivação de desenvolver a pesquisa em outra escola, que atendesse crianças provenientes de família cuja renda pode ser considerada média,

[9] De acordo com o Projeto Pedagógico (2007) cerca de 93% das crianças residem na favela próxima à escola.

num bairro central da cidade, no intuito de verificar se as concepções e práticas em direitos humanos se distanciavam muito da outra escola. Nesta era recorrente o discurso da (in)disciplina associada, em geral, à condição socioeconômica dos alunos e alunas que torna-se fator de empecilho ao oferecimento, na perspectiva das profissionais, de educação escolar de qualidade. Pesquisas já mostraram que há uma escola para os pobres com um sistema de ensino pobre, embora o discurso oficial[10] anuncie o direito à educação escolar de qualidade para todos e todas.

Entretanto, tinha-se em mente que não se trata apenas de (in)disciplina associada ou não à renda econômica que impossibilita a concretização de educação de qualidade na escola pública. Trata-se de uma questão mais complexa considerando que a escola reproduz a ideologia dominante e quem educa o professor e a professora é a sociedade capitalista. Isso dificulta qualquer educação em direitos humanos porque a concretização dessa proposta de educação na escola tem como um dos pontos principais e determinantes o nível de consciência e de conhecimento que as pessoas envolvidas no processo educacional possuem dos seus próprios direitos e deveres e do exercício dos mesmos.

Partindo dessa consideração, embora possa haver até mesmo um ensino de mais *qualidade* para os alunos e alunas de classe média em termos de conteúdos (com fim último de êxito em avaliações externas), as concepções e práticas de direitos humanos podem não ser diferentes entre a escola que atende alunos e alunas de rendas sócio-econômicas diferentes por haver determinados interesses do próprio Estado neoliberal e de grupos dominantes no campo dos direitos humanos.

Mas, ainda que a escola transmita a ideologia dominante, ao adotar-se uma perspectiva crítica do conteúdo dos direitos humanos e ciente de suas limitações, é possível visualizar contribuições da educação em direitos humanos na formação de sujeitos capazes de realizarem uma leitura de mundo diferente da que é apregoada pela ideologia dominante, de se oporem a ela e se engajarem na luta por outra sociedade que seja mais justa.

> [...] a educação [...] constitui um campo de batalha importante, onde se pode inculcar hábitos conservadores, cultivar tendências conservadoras, acomodatícias, resignadas ou meramente pragmáticas, mas onde se pode também fortalecer disposições críticas, estimular o inconformismo e a inquietação, incentivar o desenvolvimento da capacidade questionadora. Nas instituições educacionais pode prevalecer tanto a formação de súditos como a formação de cidadãos.
> O educador, no diálogo com seus alunos, precisa lhes transmitir não só conhecimentos, mas também convicções. (KONDER, 2004, p. 21).

[10] O Relatório nacional para o direito humano à educação (2003) afirma esta proposição.

A educação em direitos humanos não se faz apenas com palavras, nem belos discursos. Ela tem que ser antes de tudo como diz Carvalho (2005, p. 188) cultivada e aprendida por meio de todos os atos vivenciados no cotidiano do universo escolar, em todas as matérias, gestos e atitudes. “Isso porque ensinar alguém a ser democrático, por exemplo, não se confunde com ensinar o que é democracia, dado que a conduta não decorre simplesmente da posse ou ausência de uma informação.” Ou seja, a informação é necessária, mas somente ela não basta, são necessárias práticas sociais que propiciem a construção dessa conduta, pois somente à medida que o professor e a professora estimarem esses valores (cidadania, direitos humanos, democracia, justiça, solidariedade, por exemplo) poderão transmiti-los aos seus alunos e alunas.

Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo geral identificar e verificar as concepções e práticas em direitos humanos de diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias que atuam em duas escolas públicas estaduais das séries iniciais do Ensino Fundamental que atendem alunos e alunas de rendas sócio-econômicas diferentes. Os objetivos específicos se constituíram em:

- Identificar as concepções de direitos humanos e democracia de diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias de duas escolas;
- Verificar se as profissionais conseguem perceber a violação de quaisquer direitos (legais) no cotidiano escolar, bem como a sua defesa caso surja alguma situação durante o desenvolvimento da pesquisa;
- Identificar as possíveis semelhanças e diferenças entre o discurso oficial e a concepções de direitos humanos que operam dentro da escola;
- Observar se as professoras desenvolvem o tema de direitos humanos nas atividades escolares, e em caso afirmativo conhecer como desenvolvem o tema;
- Identificar se os projetos político-pedagógicos contemplam a perspectiva de educação em direitos humanos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados estudos bibliográficos, documentos, planos e programas oficiais referentes ao tema, coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas, observações do cotidiano escolar e leitura dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Conforme conceitua Gil (1987, p. 115-117) a técnica da entrevista

> [...] pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde [...] é aplicável a um número maior de pessoas [...] possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder bem como a análise de seu comportamento não verbal [...] entre todas as técnicas é a que apresenta maior flexibilidade [...] enfoca tema bem específico, cabendo ao

> [a] entrevistador[a] esforçar-se para que o entrevistado [ou a entrevistada] retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

Parte dos dados, cuja coleta ocorreu no período matutino entre fevereiro e dezembro de 2007, utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso (em 2008), por não terem sido esgotados foram retomados e aprofundados. Foram entrevistadas seis professoras (entre essas, uma da disciplina de Artes e uma do Reforço Escolar), a coordenadora pedagógica, a diretora em exercício, duas funcionárias e um funcionário e catorze alunos e alunas escolhidos aleatoriamente. Para este momento entre as entrevistas feitas com as seis professoras foram privilegiadas as realizadas com as professoras titulares de cada série e as realizadas com as duas funcionárias por estarem a mais tempo trabalhando na escola.

A relação das escolas estaduais do Ensino Fundamental, ciclo I, da cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, foi conseguida por meio do site oficial da Secretaria de Ensino do município.

Inicialmente foram sorteadas duas escolas. Um contato por telefone (novembro de 2006) foi realizado na tentativa de agendar um horário com a diretora para falar sobre a pesquisa. Na primeira escola, por telefone, a vice-diretora ao terminar de ouvir o tema do projeto de pesquisa exclamou: "direitos humanos?!" Argumentou que a diretora estava de licença e que a mesma retornaria somente no ano seguinte, não tendo ela autonomia para permitir a realização da pesquisa. A segunda escola não foi diferente, a diretora também exclamou: "direitos humanos?!" O tema da pesquisa foi repetido e logo em seguida questionou firmemente: "Por que a minha escola?" Foi explicado que a seleção da escola se deu por meio de um sorteio. Então ela se propôs a receber a pesquisadora.

A orientadora junto com a pesquisadora foi à escola. Apesar de todas as explicações de procedimentos e relevância do projeto, a diretora não permitiu o desenvolvimento da pesquisa na escola alegando serem as professoras muito ocupadas e o número de estagiárias excessivo. Segundo Tura (2003, p. 192, grifos do autor) "[...] Há espaços onde é nítido o cerceamento à entrada do[a] pesquisador[a], o que é, muitas vezes, acompanhado da alegação de anteriores experiências negativas com a presença de *estranhos* no colégio [...]".

Posteriormente foi sorteada outra escola e agendado um horário com o diretor. Esse inicialmente também mostrou resistência, mas após as explicações sobre a importância da pesquisa aceitou a entrada na escola[11]. No final da segunda semana de dezembro de 2006,

[11] Ele solicitou que o projeto tivesse parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa principalmente porque as crianças estariam sendo entrevistadas. O projeto foi encaminhado ao Comitê e recebeu parecer favorável –

segundo o diretor, o Conselho de Escola deu parecer favorável a realização da pesquisa. No começo do ano letivo não foi possível assistir às primeiras aulas. De acordo com diretor este momento era o primeiro contato das professoras com as crianças e uma pessoa de fora logo no começo do ano causaria desconforto. As observações iniciaram a partir da última semana de fevereiro de 2007.

No início das observações houve uma sensação de medo por parte da pesquisadora por não saber como seria a recepção das pessoas que trabalhavam e estudavam naquela escola. Com base em Iturra (1989), Tura (2003, p. 194) afirma que, à vezes, o método de observação pode ser violento.

> [...] violento para quem começa a ser observado; violento para quem observa. É uma relação onde a suspeita etnocêntrica é normalmente introduzida. E, para acabar com a suspeita, o investigador de campo é ritualmente introduzido, pelo grupo que estuda, dentro desse mesmo grupo.

Tura (2003, p. 194) ao relatar sua experiência de observação do cotidiano escolar em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro ressalta que "[...] a principal dificuldade do[a] observador[a] para se localizar num ambiente escolar, onde estão mapeadas as diferentes posições sociais, é que na escola ele[a] não é nem professor[a], nem aluno[a], nem funcionário[a], nem pai ou mãe de aluno [...]".

Embora não tenha acontecido uma rejeição por parte das profissionais da escola, foi possível sentir suas desconfianças e medos. As desconfianças eram notáveis nos momentos de coleta de dados. Estar em algumas salas e observar as aulas eram possíveis, desde que nada fosse registrado porque o registro inibia e controlava algumas das ações e atitudes de algumas professoras.

A entrevista foi proposta ao grupo depois de perceber que uma relação de confiança havia sido estabelecida sendo esclarecidos desde o início os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato das pessoas e da escola e o melhor dia a ser agendado.

As entrevistas foram feitas ao longo de um mês porque em alguns casos foi necessário mais de um encontro para sua concretização. Com exceção de um encontro com a professora de reforço no pátio da escola, todos os encontros foram realizados na sala das professoras durante o horário de aula na qual os alunos e alunas estavam com as professoras de Artes ou de Educação Física. Todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro variando apenas algumas perguntas, de acordo, com a função exercida pelas profissionais na escola. Houve permissão

---

Parecer nº 0768/2007.

para que pudesse utilizar o gravador e todas as entrevistas foram transcritas e preservadas em fitas K-7.

No desenvolvimento da pesquisa na escola que atende crianças de nível socioeconômico médio, a coleta de dados ocorreu no período matutino entre julho e dezembro de 2009. Foram entrevistadas quatro professoras (uma de cada série), a coordenadora pedagógica, a diretora e duas funcionárias que tinham maior contato com os alunos e alunas.

De posse da relação das escolas estaduais da cidade foi sorteada uma das que se localizam em bairro de classe média. Por meio de contato telefônico foi marcado um horário para conversar com a coordenadora pedagógica. A orientadora e a pesquisadora foram à escola. A coordenadora informou que primeiro teria que solicitar a autorização da diretora da escola e que tendo disponibilidade para ajudar à escola no que fosse necessário as chances de aprovação seriam maiores. Posteriormente, a coordenadora entrou em contato com a pesquisadora informando que a pesquisa poderia ser desenvolvida naquela escola, marcando o dia do início, que aconteceu após o recesso escolar, na segunda quinzena de julho, de 2009.

A pesquisadora novamente teve sensação de medo ao chegar à escola por não saber como seria recebida pelas profissionais que nela trabalhavam. Nesta escola, conforme descrito em capítulo futuro, a circulação e movimentação da pesquisadora, pela escola, foram mais restritas em relação à outra. Ficou perceptível, assim como na outra outra, que a presença da pesquisadora causava certo desconforto. Estar nos diversos espaços escolares era possível desde que não se registrasse nada porque o registro inibia algumas das ações e atitudes das pessoas que na escola trabalhavam.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro após a pesquisadora ter conseguido conquistar a confiança das professoras participantes da pesquisa. Com exceção de uma professora, que não permitiu o uso do gravador, foi necessário na maior parte apenas um encontro para a realização das entrevistas que ocorreram nas respectivas salas de cada profissional, exceto da agente educacional, que não tem sala e a entrevista ocorreu no pátio da escola. As entrevistas foram transcritas e preservadas em fitas K-7.

> [...] a gravação do material é de extrema importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, examinando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p. 310).

As categorias centrais das entrevistas com as profissionais das duas escolas foram: direitos humanos, democracia e educação escolar. A proposta da realização de entrevistas com as professoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas e funcionárias consistiu em apreender as concepções de educação em direitos humanos e, desse modo, perceber quais as possíveis semelhanças e divergências de concepções das pessoas que trabalham nas (e entre as) escolas onde a pesquisa foi realizada.

Para realização das observações nas duas escolas foi elaborado junto com a orientadora da pesquisa um roteiro, contemplando dentre outras situações, a entrada e saída dos alunos e alunas e o momento do recreio. As observações realizadas foram registradas e sistematizadas no diário de campo. Os registros foram feitos durante ou após a pesquisadora sair da sala de aula ou da escola. Na escola 1, as observações ocorreram no período matutino, duas vezes por semana, sempre em dias alternados para que fosse possível observar uma professora de cada série, uma sala antes e outra após o recreio dos alunos e alunas. Na escola 2, as observações também ocorreram no período matutino duas vezes por semana, porém não foi possível a mobilidade entre os dias e horários de observação em cada série devido a resistência das professoras na alternância de horários.

Tendo em vista que o foco principal desta pesquisa foi a educação em direitos humanos utilizou-se os direitos humanos e a democracia como principais categorias de análise. O conceito de direitos humanos defendido neste texto situa-se numa perspectiva contra hegemônica "[...] da racionalidade capitalista [que] supõe a generalização de uma ideologia baseada no individualismo, competitividade e exploração." (FLORES, 2009, p. 23). Assim, conforme proposto por Flores (2009, p. 25) compreende-se os direitos humanos

> [...] como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana. O que torna universais os direitos não se baseia em seu mero reconhecimento jurídico, nem na adaptação de uma ideologia determinada que os entenda como ideais abstratos além dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais surgem e para os quais devem servir de pauta crítica. A universalidade dos direitos somente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida.

A partir deste enfoque de direitos humanos a perspectiva adotada de democracia fundamenta-se na concepção de Wood (2007, p. 7) que a entende como "[...] o governo do povo pelo povo [...]" o que pressupõe a participação direta popular, não representativa, na esfera política e econômica. Por isso a autora argumenta sobre a incompatibilidade da

democracia direta e o capitalismo. Contudo acredita que as lutas verdadeiramente democráticas "[...] entendidas como lutas para trocar o equilíbrio de poder de classe tanto dentro como fora do Estado" devem ser travadas sempre objetivando a democracia na qual há integração econômica e política e a participação ativa do povo nos processos de tomada de decisão, visto que, essas interferem diretamente na vida de cada pessoa.

De acordo com as perspectivas de Flores (2009) e de Wood (2003), é possível defender a educação em direitos como processos de formação em nível pessoal e coletivo, no qual as pessoas compreendam as relações sociais do modo de produção capitalista e as constantes violações de direitos humanos que dele decorrem comprometendo-se pela abertura e a consolidação de espaços de luta por uma sociedade mais justa, alicerçada no princípio da dignidade humana, ou seja, a educação em direitos humanos *deve* preocupar-se em fomentar uma educação que contribua para desvelar a racionalidade e as contradições do sistema capitalista e evidenciar a necessidade de luta de classes como um dos primeiros passos para construir outra sociedade sem discriminação, preconceito, exploração e apropriação privada dos meios de produção tomando o trabalho como princípio educativo de emancipação humana.

Disto decorreu o interesse pela educação escolar e pela escola pública. Pela primeira porque por meio dela ocorre de forma sistematizada a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Como defende Saviani (1991, p. 82) é fundamental a apropriação e domínio desse conhecimento pela classe trabalhadora para que seja possível a construção do pensamento hegemônico do proletariado, visto que, na sociedade vigente, "o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante.[12]" Pela segunda porque a escola pública representa o lugar que atende a maior parte dos filhos e filhas da classe trabalhadora e, portanto, espaço profícuo de disseminação de valores contra hegemônicos e a colaboração com a construção de consciência de classe.

A escola pública que atende crianças de baixa renda, onde a pesquisa foi realizada, está em funcionamento desde 1977, localizada em um bairro periférico da cidade próxima a uma favela. Há uma crença, segundo consta no Projeto Pedagógico (2007, p. 17), que na escola estudam filhos e filhas de "pais bandidos e favelados". Não se trata de um consenso, mas de acordo com o documento uma parcela significativa da população que mora próximo à escola, leva os filhos e filhas para estudarem em escolas mais distantes. A coordenadora

[12]Saviani, pautado em conceitos de Gramsci, postula os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Nesta a especificidade da escola reside na socialização do saber de forma crítica. Para o autor a educação escolar não tem o poder de transformar diretamente a sociedade, mas também, para ele, não se trata de concebê-la como um processo que deva ocorrer depois das transformações sociais (revolução do proletariado). A esse respeito, consultar: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

pedagógica da escola (E1, 2007) assim tenta descrever a realidade socioeconômica onde a maior parte dos alunos e alunas mora:

> Gente do céu! Toda vez que eu preciso ir na casa de uma criança que eu desço lá na favela eu falo assim: 'Gente que vida é essa? Isso não é viver!' Eu acho assim: que direito eles tem [...] você entendeu? Eles não tem acesso à nada. Eu fico imaginando aquilo lá à noite, que judiação que é aquilo. Aquilo quando chove! Quando está chovendo para você chegar na casa de um aluno[a] você não sabe a dificuldade que é para você chegar porque, as vezes, é assim: você tem a rua então você desce a rua, mas, as vezes, você tem que descer escadinhas de chão e vai e tal e não é essa, e vai naquela. Até você chegar lá no fundo é como se fosse um labirinto. Agora quando eu vou lá fico imaginando o dia que está chovendo para sair de lá com uma criança doente para chegar até um médico aqui na cidade. Parece que você sair de um buraco, sabe? Tentando [...] 'ser humano, gente!' Se você não tiver carro, num dia de chuva, você com uma criança doente como é que você chega até em cima para pedir socorro? Eu fico imaginando, tem hora você pergunta, sabe. Não dá nem para imaginar as crianças é [...] de ter uma vida normal.

A escola pública que atende crianças de classe média, onde a pesquisa também foi realizada, está em funcionamento desde 1971, localizada em um bairro de classe média próxima ao centro da cidade. Recebe algumas matrículas de crianças oriundas de outros bairros por ser considerada uma das escolas de destaque na cidade, sobretudo pelos resultados positivos em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Para a análise das entrevistas com as profissionais da educação utilizaram-se nomes fictícios escolhidos aleatoriamente a fim de lhes garantir o anonimato. Para mencionar as crianças durante o texto optou-se por três letras maiúsculas retiradas de seus nomes verdadeiros e dispostas aleatoriamente. Isso porque como são muitos os alunos e alunas os nomes fictícios poderiam coincidir com o nome de outras crianças. A escola que atende crianças de baixa renda foi nomeada de *escola 1* e a que atende alunos e alunas de classe média de *escola 2*. Utiliza-se a nomenclatura baixa renda e classe média por considerar a caracterização da clientela atendida pelas escolas, explicitada nos projetos político-pedagógicos das mesmas. Assim está posto no projeto político-pedagógico da escola 1:

> *Os alunos caracterizam-se economicamente carentes, em sua maioria*. Apenas uma pequena parcela pertence à classe média, em torno de 6%, mas todos de família de trabalhadores assalariados. Há outros assalariados mais pobres, alguns autônomos. Mas, a grande parte da família sobrevive dos trabalhos domésticos, catadores de objetos recicláveis, pedreiros e ajudantes de pedreiros, frentistas, auxiliares da lavoura, trabalhadores com empregos informais, sem vínculos empregatícios e alguns que dependem do auxílio de instituições que doam alimentos e o Bolsa Família, recebida do governo. (p. 21, grifos nossos).

O projeto político-pedagógico da escola 2 assim caracteriza a comunidade e a clientela escolar que atende:

> A escola atende em média 350 alunos oriundos da comunidade do próprio bairro e de outros bairros do município. *São famílias de classe média* que trazem seus filhos em veículos próprios ou transportados por peruas particulares. [...] As famílias de nossos alunos em sua maioria, possuem nível superior de escolaridade e exercem atividades de média remuneração. (grifos nossos).

O trabalho de pesquisa está integrado ao projeto denominado *Democracia, direitos humanos e gênero: políticas e práticas educacionais no Brasil e em Portugal* coordenado pela Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, da linha de pesquisa *Democracia, direitos humanos, gênero e cidadania* do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia* coordenado pela Profª Drª Neusa Maria Dal Ri.

Há muitas produções científicas sobre direitos humanos, mas a educação em direitos humanos vem se consolidando como um campo específico de estudos na vasta área da Educação somente nos últimos anos.

Rodrigues e Mancuzo (1999) apresentam um catálogo que constitui uma reunião de trabalhos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado e bibliografias específicas cujo eixo temático é centrado na educação em direitos humanos. Em 1997 as autoras iniciaram sistematizações de informações sobre estudos e pesquisas realizadas dentro dessa temática. As autoras se propuseram a analisar as contribuições de diferentes áreas que estivessem envolvidas com a educação em direitos humanos investigando as características comuns e buscando compreender como em diferentes abordagens uma nova realidade social poderia ser edificada, além de buscarem reflexões que tivessem como eixo a educação em direitos humanos. Para tanto, as autoras, priorizaram a identificação de produções ligadas à temática, a partir de trabalhos científicos na área da Educação, Ciências Sociais, Direito e Assistência Social, delimitado o campo de investigação entre 1960 e 1998. As autoras constataram um número reduzido de trabalhos científicos de Pós-Graduação nas áreas escolhidas e levando em consideração a impossibilidade de aquisição das mesmas optaram por buscar produções científicas em congressos e pesquisas de iniciação científica.

Até o momento foi possível localizar as seguintes pesquisas em Educação que tiveram como eixo a educação em direitos humanos: dissertações de mestrado de Silva (1995), Berwig

(1997), Morgado (2001), Beauclair (2002)[13], Mohamad (2005), Araújo (2006), Wicher (2008), Vivaldo (2009) e a tese de doutorado de Sacavino (2008a).

Na primeira parte do trabalho Silva (1995) fez uma exposição do histórico, da classificação e dos conceitos ligados aos direitos humanos. Em seguida faz referencia à evolução histórica dos direitos humanos, considerando que estes, num paradoxo apenas aparente são naturais e históricos. Posteriormente é feita uma apresentação sucinta dos sistemas de proteção dos direitos da pessoa humana, ressaltando os pactos internacionais que se seguiram à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o lugar do direito à educação nas constituições brasileiras. Na segunda parte buscou levantar e examinar temas, problemas e desafios mais significativos para a reflexão e efetivação da educação em direitos humanos na América Latina. A partir da premissa de que toda prática educacional inscrita no universo escolar que visa afirmar os valores contidos na Declaração Universal de 1948 é uma educação em direitos humanos, o autor passa a examinar o que, para que, como e para quem se deve educar em direitos humanos. Essas questões são examinadas tendo em vista que a educação em direitos humanos volta-se essencialmente para a formação de valores, hábitos e atitudes. Na terceira parte o autor lança um olhar sobre a prática da educação em direitos humanos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo (CJP-SP), uma vez que essa temática ocupou lugar privilegiado nas ações da CJP-SP. Desde 1987 a CJP-SP, segundo o autor desenvolveu como ação prioritária um projeto voltado, principalmente, para a capacitação de profissionais da educação na área de direitos humanos. As ações desse projeto estão centradas na realização de seminários, palestras, cursos e produção de materiais específicos sobre o tema.

Em Berwig (1997) o objetivo da pesquisa consistiu em analisar as concepções das professoras de uma escola fundamental de Ijuí, no Rio Grande do Sul, sobre cidadania e direitos humanos buscando compreender a posição dessas frente ao assunto. O autor, num primeiro momento fez uma revisão de literatura a fim de construir um conceito que denominou de *operacional* acerca da cidadania e conceitualização dos direitos humanos para posteriormente poder analisar as concepções das professoras. O estudo demonstrou que, em geral, as concepções se apresentam muito mistificadas e que, por vezes, são definições superficiais e contraditórias.

Os questionamentos centrais da dissertação de Morgado (2001) foram: descobrir o tipo de saberes necessários à realização da educação em direitos humanos e como articular saberes de caráter teórico a saberes ligados à experiência. A dissertação abordou a gênese, evolução,

[13] BEAUCLAIR, J. **Direitos humanos na prática pedagógica**: perspectivas, limites e possibilidades. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, 2002. Até o momento não foi possível consultá-la.

conceitos e relatos de experiências sobre a educação em direitos humanos por meio do projeto Novamerica (RJ). Trabalhou com a categoria saber docente a partir do conceito de Tardif, Lessard e Lahaye (1991)[14]. O trabalho buscou definir o saber docente em direitos humanos para buscar estratégias pedagógicas e alternativas para a formação de professores e professoras nessa perspectiva.

Araújo (2006) buscou por meio de sua pesquisa identificar e analisar as concepções de professores e professoras sobre as possíveis alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos. A pesquisa foi realizada com quinze professores de história da rede municipal do Rio de Janeiro que atuavam de 5ª a 8ª série. Os resultados apontados pela pesquisadora indicaram a existência de um amplo espaço de potencialidades, mas a efetiva realização das alianças exige um movimento de aproximação e diálogo entre o campo da história e os direitos humanos.

A dissertação de Mohamad (2005) constituiu-se em um estudo sobre os pressupostos e as finalidades de uma educação em direitos humanos e nas razões pelas quais os(as) professores(as) brasileiros(as) deveriam se preocupar com o assunto. Inicialmente realizou uma recuperação da história desses direitos e da reflexão de Theodor Adorno, na qual a educação passou a ter novas responsabilidades após Auschwitz (campo de concentração na segunda guerra mundial). Com o intuito de refletir sobre quais responsabilidades seriam essas, o autor toma de Hannah Arendt os conceitos de *labor* e *ação* visando à compreensão dos problemas que a configuração atual das sociedades ocidentais, sociedade do *labor* — apresentam para o(a) professor(a) interessado(a) em educar para a participação na esfera pública, para o *lógos*. Assim, segundo Mohamad (2005) o pressuposto de qualquer proposta de educação em direitos humanos deveria ser uma tentativa de reabilitar a esfera pública, degradada pelo *labor* com a finalidade de formar para o *lógos*, o que implicaria o respeito à pluralidade e a responsabilidade pelo mundo assumida pelo(a) professor(a) de quem se espera que inicie seus alunos e alunas.

O objetivo da pesquisa de Wicher (2008) foi de identificar e analisar as concepções das professoras sobre os direitos humanos e a (in)disciplina no âmbito da escola. Os resultados apontaram para alguns fatores que contribuem tanto de forma positiva, quanto eventualmente limitam a prática e o debate sobre a relação entre (in)disciplina e direitos humanos no espaço escolar.

A dissertação de Vivaldo (2009) constitui uma abordagem histórica da educação em direitos humanos no Brasil, dos marcos normativos e planos governamentais. Apresenta as

[14] TARDIF, M.; LESSARD, D C.; LAHAYE, L. Os professores face ao esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

experiências, por ele, consideradas significativas, principalmente, no âmbito não formal e aborda parte da produção brasileira sobre o tema.

A tese de doutorado de Sacavino (2008a) aborda a compreensão e evolução da educação em direitos humanos na América Latina, tendo presente seu desenvolvimento no contexto internacional. Analisa as inter-relações entre o papel dos diferentes atores sociais, organizações não-governamentais e outras instituições da sociedade civil, governo e etc, na promoção da educação em direitos humanos em contextos sócio-políticos de redemocratização, pós-ditadura militar, no Chile e no Brasil.

A realização desta pesquisa pretende contribuir, ainda que modestamente, com o desenvolvimento teórico da área, a partir de um enfoque diferente, qual seja a tentativa de identificar e verificar as concepções e práticas de educação em direitos humanos de diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias no âmbito da escola pública estatal.

O texto ora apresentado está disposto do seguinte modo:

No primeiro capítulo, intitulado *Direitos humanos e educação no contexto neoliberal*, foram discutidas questões importantes à compreensão da educação em direitos humanos. Foi tratada a influência da política neoliberal no campo dos direitos humanos e na educação.

No segundo capítulo, denominado *Educação, direitos humanos e democracia*, abordaram-se a concepção *contemporânea de direitos humanos*, os impasses para sua concretização e a sua relação com a democracia e a educação escolar.

O capítulo terceiro, intitulado *Educação em direitos humanos: aproximações para uma perspectiva crítica* apresenta como tema central, a discussão em torno de alguns dos documentos e planos oficiais que tratam da educação em direitos humanos mostrando a concepção neoliberal de direitos humanos que neles há e tentando (re)articular as suas intenções a partir da literatura da área as aproximações de proposta crítica de educação em direitos humanos que esteja comprometida com os valores públicos em busca do bem comum.

No quarto capítulo, intitulado *A perspectiva dos direitos humanos no âmbito da escola pública estadual*, parte da coletada de dados é apresentada e analisada. Nele foi enfocada a análise dos projetos político-pedagógicos, a concepção de gestão democrática da escola e a visão que as profissionais possuem da clientela que atendem.

No quinto capítulo, denominado *Direitos humanos, democracia, cidadania e educação escolar: a concepção de professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias*, há o esforço em identificar por meio das entrevistas realizadas a concepção de direitos humanos, democracia, cidadania e educação escolar das profissionais.

O sexto capítulo, intitulado *Observações do cotidiano escolar: as práticas pedagógicas*, dá continuidade as análises das entrevistas realizadas principalmente com as

professoras, as observações em sala de aula e no espaço escolar com o intuito de identificar as concepções de direitos humanos que permeiam as práticas pedagógicas.

Assim, o texto ora apresentado reflete o momento histórico da pesquisadora em formação, de suas reflexões sobre os anúncios oficiais da educação em direitos humanos e dos obstáculos à sua efetivação no âmbito da educação escolar, bem como as possibilidades de oposição à sociedade neoliberal vigente. Nesse sentido, a pesquisadora acredita como Dal Ri (2004, p. 171) que "[...] não há que esperar a revolução para travar a luta de classes na escola. É importante ampliar espaços para a democracia no seu interior."

CAPÍTULO 1
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Neste capítulo são discutidas algumas questões pertinentes à compreensão do tema enunciado, particularmente a influência das políticas neoliberais nos direitos humanos e na educação, fatores que estão muito ligados ao nosso objeto de pesquisa: educação em direitos humanos na escola pública estadual.

1.1 Neoliberalismo: considerações

Nos países centrais, a conquista de vários direitos econômicos, sociais e culturais, pelas classes trabalhadoras, deu-se com um dos ciclos de acumulação do capital durante o período do *Welfare State* (Estado de Bem Estar). Estes, atualmente, estão numa fase de retrocesso, em decorrência do colapso da crise de acumulação atual e, em outros países como o Brasil, os direitos chegaram apenas a se esboçar com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Após a Segunda Guerra Mundial, surge o *Welfare State*, dentre outros aspectos, como um sistema de seguridade social ofertado à população por pressão reivindicativa do movimento operário. Netto (2010, p. 2) destaca que este momento histórico estava marcado pela polarização entre o capitalismo e o socialismo, representados, respectivamente, pelos Estados Unidos e a União Soviética. "O *Welfare State* ocorreu num momento onde a ameaça do comunismo rondava o mundo, a classe trabalhadora alcançava grande capilaridade nos países centrais e os altos índices de crescimento econômico permitiam queimar certa 'gordura' com demandas sociais."

Como aponta Faleiros, V. (1991, p. 26), o *Welfare State* fundamenta-se na divisão de classes sociais "[...] na medida em que o controle que este passa a exercer sobre a economia se justifica como medida para manter o processo global de acumulação da riqueza capitalista e fazer frente às crises econômicas e ameaças sociais". O *Welfare State* tinha por objetivo central a manutenção das taxas de lucros dos capitalistas; os efeitos sociais benéficos usufruídos pela população eram simplesmente respingos desta política. Destarte, o Estado propaga o discurso ideológico de promotor da redução das desigualdades sociais, estratégia de

legitimação para ocultar o seu interesse classista na preservação dos privilégios da classe dominante.

> Durante todo o período da Guerra Fria e de desenvolvimento do fordismo e do 'americanismo', os estados capitalistas centrais e periféricos, de modo específico, sob forma de Estado de bem-estar social, desenvolveram, além das atividades coercitivas inerentes ao Estado em sentido estrito, *estratégias educadoras no sentido da garantia de direitos*, visando a reduzir a desigualdade real do acesso à riqueza e ao poder nas formações sociais burguesas, de forma a garantir a reprodução do modo capitalista de convivência social e evitar a adesão ao projeto socialista de sociabilidade por amplos segmentos da classe trabalhadora. Contraditoriamente, portanto, a luta contra-hegemônica de parcela do proletariado e de seus aliados por direitos políticos e sociais e pela construção de uma nova sociabilidade consubstanciou-se em importante determinante de uma ampliação dos direitos de cidadania. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 30, grifos nossos).

Concernente à esfera produtiva, o Estado, por meio de políticas fiscais e monetárias, exerce o papel de controlador dos ciclos econômicos.

> A organização do trabalho em bases fordistas e tayloristas sustenta política e ideologicamente o *Welfare State*, uma vez que, no plano social, massifica a produção e o consumo e, no plano econômico, intensifica o processo de acumulação de capital e ampliação dos mercados às custas da alienação do trabalhador. (CASA, 2005, p. 110).

Conforme a análise de Casa (2005), a atuação do *Welfare State* nessas duas frentes (como protetor do capital e promotor dos direitos sociais) mergulhou os países de economia central em uma pesada carga fiscal, a partir de 1970.

> O contrato social de consumo em massa pressupunha não apenas a expansão constante dos salários reais, como também a concentração do desemprego – por meio da expansão das contratações no setor público, se necessário. Mas a realização dessas promessas hegemônicas fez com que os governos nacionais, estaduais e locais deparassem com crises fiscais profundas, e isso acarretou o aumento dos impostos e um estrangulamento ainda maior dos lucros." (SILVER, 2005, p. 158).

A contradição do capitalismo como protetor e promotor dos direitos sociais gera crises de lucratividade e de legitimidade, conforme esclarece Silver (2005, p. 35):

> Por um lado, a expansão da produção capitalista tende a fortalecer o trabalho e, portanto, contrapõe o capital, e os Estados, a movimentos trabalhistas fortes. As concessões feitas para se controlar os movimentos, por sua vez, tendem a empurrar o sistema na direção de crises de lucratividade. Por outro,

> os esforços feitos pelo capital, e pelos Estados, para recompor os lucros invariavelmente envolvem a quebra de pactos sociais estabelecidos e a intensificação da mercadorização do trabalho, gerando, assim, crises de legitimidade e forte resistência.

Faleiros, V. (1991) adverte que *Welfare State* não chegou a se disseminar por muitos países, restringindo-se aos países de economia central. Mas, mesmo nestes países, o acesso aos benefícios sociais básicos do modelo de produção fordista — saúde, educação, trabalho, moradia, alimentação — não foi generalizado.

Nesse sentido, Casa (2005) aponta que foram poucos os ganhos que os trabalhadores e seus familiares, que moram em países de economia periférica, conseguiram alcançar. Argumenta o autor que as dificuldades para se garantir o pleno emprego, a maximização da atuação do Estado no setor econômico, a rigidez da produção do modelo fordista e o aumento dos gastos públicos levaram o *Welfare State* à uma crise fiscal e também de legitimidade.

Esta crise, de acordo com Casa (2005), na qual mergulharam os países de economia central, demandaria a urgência de se promover a desregulamentação do Estado intervencionista e adotar o mercado como eixo central organizador da vida coletiva. A partir da década de 1970, o Estado capitalista passa a sustentar e a propagar a ideologia neoliberal como medida eficaz no apaziguamento da crise na qual entrara o Estado durante a vigência do *Welfare State*.

> Quando o declínio econômico começou, na virada dos anos de 1970, e incidiu negativamente sobre o mercado de trabalho, as elites das classes dominantes deram início a um conjunto de ações que vieram a constituir o cerne da política neoliberal. Essa política (tinha) tem por objetivo conseguir tanto a diminuição dos custos, quanto o enquadramento dos trabalhadores na disciplina necessária às práticas capitalistas. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 39).

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, o capitalismo assumiu várias formas: liberalismo, imperialismo, social democracia e neoliberalismo (FREITAS, 2008). Atualmente, vigora o capitalismo na versão neoliberal. O neoliberalismo foi teorizado na década de 1940 por um grupo coordenado por Hayek, tendo se materializado na década de 1970, como forma de solucionar mais uma das crises que vivia o capitalismo, em virtude da crise do petróleo e do *Welfare State*. Conforme se lê em Anderson (1995, p. 09), para Hayek e seus companheiros,

> [...]as raízes da crise [...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Gentilli (1995, p. 9) define a teoria neoliberal como

> [...] um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico e educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

A teoria neoliberal fundamenta-se no pressuposto de que o mercado é o melhor mecanismo de organização dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades das pessoas. Preconiza o intervencionismo do Estado como antieconômico e antiprodutivo por vários motivos, dentre os quais, Furtado (2005, p. 26) cita como exemplos:

> [...] provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes e, sobretudo, desestimular o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Além disso, é ineficaz e ineficiente porque tende ao monopólio econômico estatal e à manutenção dos interesses particulares de grupos produtores organizados, em vez de responder às demandas dos consumidores que se encontram distribuídos no mercado; e ineficiente por não conseguir extinguir a pobreza e, inclusive, agravá-la com a derrocada das formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade. E para completar, imobilizou os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo estatal. Resumindo, é uma interferência à liberdade econômica, moral e política.

Disto depreende-se a eliminação do Estado na regulamentação do setor econômico, tanto em relação às funções de planejamento quanto de condução das atividades econômicas por meio de privatizações etc. A área social passa a ser controlada pelo capital privado, cabendo ao Estado a criação de programas de transferência de renda, políticas compensatórias que permitam às pessoas em situação de pobreza absoluta sobreviverem, não viverem, subtraindo-lhes a dignidade.

Como pondera Casa (2005), o interesse ideológico dos neoliberais, ao defenderem tais medidas, não é o de sair da crise, mas de recomposição dos mecanismos de reprodução do

capital, por meio da exclusão social. Dal Ri e Vieitez (2006, p. 9) ressaltam ainda que, com base em um padrão renovado de (re)apropriação do excedente econômico, a política neoliberal objetiva inovar o controle social por meio de uma reorganização operatória de sua hegemonia, embora diferente daquele praticado nos anos de 1950 e 1970.

O Estado mínimo para as classes trabalhadoras — porém máximo aos interesses dos capitalistas — torna-se visível por meio da deteriorização das políticas sociais, como, por exemplo, na falta de políticas públicas de contenção do desemprego, redução dos gastos públicos nos investimentos para a área social, privatizações na área da saúde, da educação, do transporte; enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre a favor da acumulação e perpetuação do capitalismo, em preterição dos direitos humanos.

Entretanto, é válido ressaltar que, ao longo da história do desenvolvimento do capitalismo, sempre existiram lutas sociais de resistência e oposição. Especificamente, a partir da segunda metade dos anos de 1990, emergem em diferentes regiões do mundo manifestações de oposição às políticas neoliberais. Dentre estas manifestações, destaca-se a atuação da ATTC (Associação pela tributação das transações financeiras para ajuda dos cidadãos), uma das organizações mais representativas do *altermundialismo* e a *Via Campesina*, um dos movimentos de maior expressão da luta camponesa.

A ATTC[15] é considerada uma das principais idealizadoras do Fórum Social Mundial. A associação nasceu em 1998, na França, e coordena campanhas altermundiais, qual seja, a tributação do capital financeiro através da aplicação da taxa Tobin. Tal proposta se tornou símbolo *altermundialista* e uma das principais bandeiras nas marchas contra o Banco Mundial (BM), a OMC (Organização Mundial do Comércio) e o FMI (Fundo Monetário Internacional).

A *Via Campesina*[16] é um movimento internacional de camponeses, pequenos e médios produtores, mulheres rurais, povos indígenas, sem-terra, jovens rurais e trabalhadores agrícolas. Este movimento surge em 1993, na Bélgica, por ocasião da Conferência em Mons e, atualmente, agrega 148 organizações-membro em 69 países da Ásia, África, Europa e Américas. Entre as suas frentes de lutas, está posta a promoção de um modelo descentralizado, em que a produção, transformação, distribuição e consumo sejam controlados pelas próprias comunidades, e não pelas corporações transnacionais, visto que o modelo de grandes empresas do agronegócio industrial, deliberadamente, planeja a distribuição da produção da agricultura. Para o movimento *Via Campesina*, tal modelo econômico explora os

[15]Para maiores informações, consultar: AMORIM, E. R. A.; ARIAS, S. Neoliberalismo e lutas sociais: a emergência dos movimentos piqueteiros e altermundialistas no contexto neoliberal. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 231-251, jul/dez. 2009.

[16]Para maiores informações, consultar: <htpp://viacampesina.org>. Acesso em: 30 jan. 2010.

trabalhadores, concentra o poder econômico e destrói os recursos naturais do meio ambiente. Daí a bandeira de luta do movimento.

O movimento *Via Campesina* tem duas datas importantes que marcam a sua luta contra as injustiças do neoliberalismo no mundo. São elas: a) 17 de abril – Dia internacional da Luta Camponesa: organizações do mundo inteiro relembram a morte de dezenove camponeses em luta pela terra em Eldorado dos Carajás, no Brasil, em 1996; b) 10 de setembro — Dia internacional contra a OMC: Lee Hae Kyun, agricultor coreano, explodiu-se durante um protesto massivo contra a OMC em Cancún, México. Ele segurava uma faixa que dizia "A OMC mata os agricultores". Segundo Dal Ri e Vieitez (2006, p. 10, grifos dos autores),

> [...] o neoliberalismo começou a ser cada vez mais questionado prática e ideologicamente. Importantes setores populares na periferia e mesmo no centro do mundo puseram-se literalmente em marcha contra aspectos das políticas neoliberais e inclusive contra governos inteiros. Na França, tornaram-se notórios e sintomáticos os fatos promovidos por estudantes e populações das periferias citadinas. Na Venezuela há o fenômeno de um governo autopropalado bolivariano e que ousa *enfrentar* os interesses norte-americanos. [...] A massa trabalhadora, profundamente descontente com as políticas neoliberais, praticamente depôs presidentes no Equador, Bolívia e Argentina. [...] os trabalhadores vêm buscando novas formas de intervenção na vida política e social, inclusive com o desenvolvimento de ações práticas no setor da produção, com a instauração de diversas formas autônomas de trabalho associado, como ocorre [...] no Brasil com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra [...]

As várias lutas sociais que eclodiram ao longo dos séculos mostram, por mais que as classes dominantes tenham tido sucesso nas políticas implementadas durante o seu desenvolvimento, visando sempre a preservação de sua hegemonia como classe dirigente, que o movimento da história não está isento de conquistas reais das classes trabalhadoras. Há um movimento dialético de conquistas e retrocessos em decorrência dos antagonismos e lutas de classes. "Em que pese a eficácia da maquinaria reprodutora da hegemonia, de vez em quando o sistema republicano possibilita a instalação no Estado de forças anti-hegemônicas [...]" (DAL RI; VIEITEZ, 2006, p. 4).

Neste itinerário está posta a busca por direitos, pelo reconhecimento e pela afirmação da dignidade humana, dentro das lutas históricas sempre inconclusas de duas forças completamente antagônicas. Conforme Dal Ri e Vieitez (2006, p. 4),

> De um lado, estão as forças da Ordem que buscam resguardar o império do privado e seu concomitante cortejo de apanágios, segredos e opacidades, inclusive no âmbito do Estado. Do outro, as forças anti-hegemônicas que lutam tanto para avançar na participação política, quanto por ampliar o alcance social e a qualidade da política pública, fato que, usualmente, exige a

> elevação dos assuntos relevantes à estatura de temas universais e que requerem soluções universais, ao menos no âmbito do estado-nação.

Os avanços e retrocessos dos direitos humanos revelam o seu caráter contraditório no embate entre o jogo de forças de classes sociais de interesses antagônicos. Isso é tratado no próximo tópico.

1.2 Neoliberalismo e direitos humanos

A construção e afirmação dos direitos humanos, de modo geral, possuem uma ligação muito próxima com os grandes acontecimentos históricos, desde conflitos a revoluções, como também das grandes invenções científicas e tecnológicas. Desta forma, por seu caráter histórico, os direitos humanos estão sempre em constante processo de transformação, incorporando novas demandas, direitos, e ampliando-se, mas, ao mesmo tempo, também sofrendo retrocessos.

A afirmação histórica dos direitos humanos como universais e naturais foi construída por meio do reconhecimento da dignidade humana[17]. "Os Direitos Humanos são naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo, de que mudaram num mesmo país e é diferente o seu reconhecimento em países diferentes, num mesmo tempo [...]" (BENEVIDES, 1998a, p. 43). Nesta concepção, os direitos são, também, indivisíveis e interdependentes, porque um não se sustenta sem o outro.

De acordo com Benevides (2002), do ponto de vista histórico, há uma distinção já bem aceita dos direitos humanos, classificado em três gerações. No entanto, conforme bem esclarece Silva, H. (1995, p. 31), esse conjunto de gerações não possui o significado de superação. Mas, sim, a complementação da geração seguinte em relação à anterior, porque,

[17] Nas palavras de Benevides (2005, p. 12), "dignidade humana é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, ao respeito a certos bens e valores (anunciados na Declaração Universal de 1948), em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor sem preço! — que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança — contra a opressão, o medo e a necessidade — com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. Como ensina Kant: as coisas têm preço; as pessoas, dignidade". Para uma discussão sobre a compreensão de dignidade humana por meio do entendimento da pessoa humana e a afirmação de direitos universais, porque a ela inerentes, é preciso observar as fases históricas de elaboração do conceito de pessoa. A esse respeito, consultar: COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. p.11-36.

enquanto produto histórico, "[...] os direitos humanos supõem uma ampla e sempre inconclusa tomada de consciência ante situações de injustiça [...]".

A primeira geração de direitos humanos (liberdades individuais ou civis) foi consagrada nas várias constituições ocidentais no século XIX, como consequência das Declarações do fim do século XVIII, como a Declaração da Virgínia (USA – 1776)[18] e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França – 1789). A partir dos séculos XVI e XVII, foi sendo formulada a doutrina sobre os direitos naturais, preparando o terreno ideológico e político para a transição do feudalismo para a sociedade burguesa.

> […] constituem direitos individuais contra opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas, contra o medo avassalador em uma época em que predominavam o arbítrio e a distinção em castas, em estamentos, mais do que em classes sociais. Trata-se das liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, associação, opinião e expressão, crença religiosa, integridade física […] (BENEVIDES, 2002, p. 127).

Contudo, conforme se lê em Dornelles (2006), os direitos reclamados atendiam, na verdade, às necessidades da classe que emergia naquele momento — a burguesia — no processo de constituição do mercado livre e, consequentemente, criavam as condições favoráveis à consolidação do modo da produção capitalista, sendo, por isso, fundamental a consolidação do Estado liberal e a regulamentação constitucional dos direitos dos indivíduos.

Comparato (2005) pontua, também, a relação entre as mudanças nos princípios básicos da ciência e das técnicas com as grandes etapas de construção dos direitos humanos.

Os primeiros setenta anos do século XIX foram marcados pela consolidação do Estado liberal e pelo acelerado desenvolvimento da economia industrial. A burguesia, ao se instalar no poder, abandonou os ideais revolucionários e passou a se sentir ameaçada por dois motivos: a ação restauradora dos antigos membros da aristocracia europeia e da ação de uma massa popular empobrecida e usurpada das conquistas alcançadas na luta contra o antigo regime, conforme se lê em Dornelles (2006).

É no contexto de luta contra o Absolutismo que nasce a segunda geração de direitos humanos, em consequência de uma nova etapa no estado de consciência sobre as necessidades básicas do ser humano, dadas pela Revolução Industrial. Foi a partir das transformações sociais e econômicas que surgiu uma nova classe social: a classe proletária.

[18] Segundo Comparato (2005), a Declaração da Virgínia constituiu o registro de nascimento dos direitos humanos na História.

Conforme se lê em Dornelles (2006) se, para o povo, o direito à liberdade era uma conquista em relação ao sistema feudal que o prendia à terra ou aos estatutos de fidelidade aos seus senhores, para a burguesia, era fundamental a liberdade desse povo para vender a sua força de trabalho no mercado. Para a burguesia, era fundamental levantar a bandeira da liberdade de ir e vir, da liberdade de mercado destituída de tributos feudais e das ameaças da nobreza e do clero.

Para Dornelles (2006, p. 26), "[...] o fosso existente entre as declarações de igualdade de direitos, de liberdades para todos os seres humanos, e a realidade da vida dos trabalhadores questionava frontalmente os princípios liberais dos direitos humanos."

A concepção liberal dos direitos humanos foi impetuosamente criticada pelo pensamento marxista. As lutas operárias populares que se seguiram colocavam a questão dos direitos sociais, econômicos e culturais em evidência, visto que as desigualdades sociais e a concentração de capital nas mãos de poucos revelavam insuficientes as interpretações liberais acerca dos direitos humanos, ditos como inerentes à natureza do ser humano, independentemente da sua condição social e da sua classe de origem (DORNELLES, 2005). Como ressalta Silva, H. (1995), diferentemente dos direitos de liberdade, os direitos sociais reivindicavam os meios para se tornarem efetivos. Portanto, se na concepção liberal cabe ao Estado a abstenção, relegando às pessoas a melhor maneira de exercerem seus direitos individuais, as lutas sociais reivindica a presença efetiva do Estado[19]. Desde aquele momento histórico, o movimento operário demonstrou que apenas o reconhecimento simples de um direito inerente ao ser humano não garante o seu exercício efetivo por aqueles e aquelas que, na estrutura produtiva da sociedade regulada pelo mercado, se encontram numa posição subalterna, conforme explicita Dornelles (2006).

A segunda geração de direitos é correspondente à luta por

> [...] aqueles direitos ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência, etc. São também aqueles direitos que não estão vinculados ao mundo do trabalho, como direito ao salário — mais importante ainda — , porque são direitos de todos e não apenas daqueles que estão empregados. Trata-se dos direitos de caráter social mais geral, como o direito à educação, saúde, habitação, lazer e, novamente segurança. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuadas no século XX, as lutas dos socialistas e da social democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social. (BENEVIDES, 2002, p. 127).

[19] As reflexões desenvolvidas estão em consonância com a posição segundo a qual a superação da sociedade de classes conduz ao desaparecimento do Estado. Conforme esclarece Saviani (1986), não se trata de destruir o Estado, pois ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário.

Nas primeiras décadas do século XX, os direitos humanos de segunda geração foram incorporados à ordem jurídica de alguns Estados, e nas constituições mexicana (1917), russa (1918) e da República de Weimar, na Alemanha (1919). Além dessas constituições, a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo tratado de Versalhes (1919), contribuiu para a ampliação da realidade sócio-política e abrangência dos direitos humanos, que deixaram de ser entendidos apenas como direitos individuais e passaram a agregar o entendimento dos direitos coletivos de natureza social.

Ainda no século XX, após os grandes conflitos sociais, novas reivindicações sociais passam a fazer parte do cenário internacional e das sociedades contemporâneas. As condições para a ampliação dos direitos humanos surgiam por meio de novas contradições e confrontos que reclamavam respostas no sentido da garantia e proteção dos direitos civis e sociais, da vida e promoção do bem comum.

Surge então, a terceira geração de direitos humanos com dimensão internacional: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração Universal dos Povos de 1976. Essa terceira geração refere-se "[...] à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico." (BENEVIDES, 2002, p. 127-128).

Dornelles (2006) menciona vários documentos internacionais, pactos e encontros sobre direitos humanos que foram acontecendo com o intuito de complementar, aprofundar e buscar caminhos jurídicos orientados à efetivação de determinados aspectos da Declaração Universal dos Direitos Humanos[20].

Candau (1995) aponta, ainda, uma quarta geração de direitos humanos referente ao direito à vida em sua dimensão planetária, que inclui o direito à vida saudável em harmonia com a natureza, aos princípios ambientais e ao desenvolvimento sustentável, conforme posto na Declaração do Rio em 1992.

Em relação à primeira geração de direitos humanos, Marx (2005) e outros autores realizaram severas críticas à Declaração do Homem e do Cidadão, de 1789, por ela não garantir, na realidade, direitos iguais a todas as pessoas, pois apenas o burguês detinha as condições de ser cidadão ativo. O marxismo se opõe radicalmente à concepção liberal de

[20]Dentre outros, destaca-se: Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965); Pacto internacional dos direitos civis e políticos (1966); O pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966); A convenção americana sobre os direitos humanos (1969); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979); Convenção contra a tortura e outros tratamentos e penas crus, desumanos ou degradantes (1984); A convenção sobre os direitos da criança (1989); A declaração sobre a proteção de todas as pessoas contra desaparecimentos forçados (1992); Conferência mundial de direitos humanos em Viena (1993) e Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (1994). A esse respeito, consultar: ALVES, J. A. L. **A Arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

direitos humanos. Em *A questão judaica,* Marx (2005) analisa a concepção de direitos humanos como sendo de caráter individualista-burguês, impregnada pela ideologia dominante. Dessa forma, a pretensão à universalidade desses direitos não afastaria a sua verdadeira natureza liberal-burguesa.

> Marx enxerga uma separação entre o cidadão e o homem e, dentro desta, entre o seu aspecto civil e o seu aspecto político. A Declaração de 1789 não considera como autêntico e verdadeiro o homem enquanto cidadão, senão enquanto burguês. 'O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta, e o homem verdadeiro, somente sob forma do citoyen abstrato' e, por isso, 'os direitos humanos, ao contrário dos direitos dos cidadãos, são só direitos do membro da sociedade burguesa do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade' (PROGREBINSCHI, 2003, p. 133).

Para a área de tradição marxista, segundo Dornelles (2005), o *Welfare State* representou o cume que o capitalismo poderia atingir na garantia de direitos sociais e de uma igualdade relativa, na amenização da miséria. Para o autor, ao mesmo tempo em que afirma a garantia de direitos, o capitalismo, na prática, expropria as classes subalternas das condições do exercício da cidadania, submetendo-as como clientela do Sistema de Bem Estar.

No entanto, conforme discursa Wolkmer (2004), é possível vislumbrar uma filosofia humanista a partir dos escritos teóricos da fase juvenil de Marx, desde que se leve em consideração que seu intento é romper com a liberdade do mundo individualista defendido pelo pensamento liberal. Embora Marx faça crítica à Declaração francesa, de acordo com o autor, ele busca definir caminhos que conduzam à emancipação humana – o que revela a dimensão de humanismo em sua obra.

> Ainda que Marx não tenha desenvolvido e sistematizado uma teoria geral do Direito, pode-se encontrar ao longo de algumas de suas obras (*A questão judaica, Crítica ao programa de Gotha e Ideologia alemã*) subsídios para a compreensão de suas idéias acerca dos direitos do homem, o direito como superestrutura ideológica do que seja justiça na sociedade.
> [...] na obra *A questão judaica*, para além de uma crítica aos direitos humanos de natureza formal e liberal-individualista, cumpre destacar o significado de suas assertivas [...] possibilidade prática de um Direito social que contribua para superar as limitações da *emancipação política* no sentido de alcançar a *emancipação humana* efetiva. (WOLKMER, 2004, p. 15, grifos da autora).

Nesta perspectiva, Davidson e Weekley (2003) elucidam pontos de convergência entre as discussões da teoria de direitos humanos e da teoria de Gramsci. Os autores reiteram que o problema de Marx não era negar a natureza popular da Revolução Francesa, mas sugerir que

os direitos proclamados nada significavam além de estabelecer o direito do Estado de proteger e fazer cumprir os direitos privados, em particular os de propriedade e religião. Isto significava, na realidade, proteger e manter as desigualdades e contradições que estão escamoteadas na defesa das questões privadas da sociedade capitalista.

Os autores argumentam que Gramsci intensifica a crítica marxista à proteção dos direitos do indivíduo burguês egoísta e esclarecem que, dado os momentos históricos em que viveram e escreveram Marx e Gramsci, o clímax dos direitos humanos só podia ser o que fora conseguido na Revolução Francesa, estando assim, a Declaração limitada à igualdade civil e política. "Em síntese, hoje, nem Marx nem Gramsci bombardeariam o alvo com o mesmo tipo de crítica que usaram em 1843 ou 1919. Os direitos humanos, apesar dos seus problemas, não estão limitados às abstrações civis e políticas, tal como em 1789 ou até em 1919." (DAVIDSON; WEEKLEY, 2003, p. 88). Isso porque, defendem os autores, os próprios direitos humanos foram transformados e ampliados para cobrir áreas sociais e econômicas, uma vez que a burguesia se tornou consciente das contradições e dos perigos que poderiam sobrevir a si mesma, em decorrência do que os direitos formais ocultavam. Por isso, a burguesia viu-se obrigada a ampliar as conquistas civis de 1789, incorporando os direitos econômicos, culturais e sociais no período posterior à Revolução Industrial, como estratégia de legitimação de sua hegemonia.

As críticas do pensamento socialista e as lutas operárias e populares colocaram como necessários os direitos econômicos, sociais e culturais. As situações de exploração e de intensas desigualdades sociais, somadas à concentração exacerbada do capital, tornaram insuficiente a interpretação liberal dos direitos humanos.

Conforme explicita Dornelles (2005), no decorrer do século XIX, em consequência das contradições do sistema capitalista, crescem as reivindicações do movimento operário e dos demais movimentos populares contra o abuso e a exploração da classe dominante. Neste período, os movimentos sociais passam a lutar pela materialização da liberdade de associação sindical, de participação política, exigindo a ampliação do Estado e a participação na esfera política, por meio da adoção do sufrágio universal (o voto feminino viria a ser conquistado muitos anos depois). Lutam, também, pela materialização dos direitos elencados formalmente em políticas públicas do Estado e pela socialização dos meios de produção. Data deste momento histórico o surgimento dos primeiros partidos políticos.

Ainda, sobre a universalidade e os paradoxos dos direitos humanos, Hunt (2009), em sua obra intitulada *A invenção dos direitos humanos: uma história*, traça a gênese e a prática dos direitos humanos, em especial na Europa e na América, por meio de três textos históricos: a Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776); a Declaração dos Direitos do

Homem e do Cidadão, surgida da Revolução Francesa (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas (1948). A autora utiliza conhecimentos das várias áreas da ciência, como a filosofia, a política, a história do cotidiano para mostrar os lentos avanços e os drásticos retrocessos dos direitos. Aborda, por exemplo, o paradoxo da convivência das primeiras declarações de direitos com a persistência da escravidão e a discriminação da mulher, bem como a tensão entre a pretendida universalidade dos direitos humanos e as práticas nacionalistas dos governos.

Thomas Jefferson (apud HUNT, 2009, p. 13), em 1776, no documento histórico de defesa dos direitos humanos declarava: "Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade". Por meio desta declaração, Thomas Jefferson participou da elaboração da Declaração do Homem e do Cidadão, de 1789, com atuação direta do marquês de Lafayette, seu amigo. A autora questiona como esses homens, oriundos de países escravocratas, podiam crer que pessoas diferentes deles pudessem ser representadas como iguais. Thomas Jefferson era escravocrata, e seu amigo um aristocrata, mas ambos proclamavam os direitos como autoevidentes e inalienáveis de todas as pessoas.

Hunt (2009, p. 19, grifos nossos) considera que a compreensão desta autoevidência está no centro dos debates a respeito dos direitos humanos atualmente, visto que se tornou muito mais fácil assimilar o fato destes serem, neste momento histórico, tidos como naturais, iguais e universais. Entretanto, conforme argumenta a autora:

> Os *direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político*. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns e outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que chamados 'sagrados'), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm.

Dal Ri e Vieitez (2006, p. 9) argumentam sobre a intencionalidade do capital em reorganizar-se para manter a sua hegemonia seguindo um caminho distinto do que foi praticado no período de 1950 a 1970. Enfatizam que, "no âmago deste novo padrão de controle sobressai o empenho em (des)politizar a política, o empenho em fazer com que os antagonismos estruturais de classe não adquiram formas políticas, especialmente em âmbito nacional/internacional". Para os autores,

> A preservação da tecnologia republicana ou democrática de governo, entretanto, não é compatível com um processo franco de (des)politização

> generalizada, o que solaparia seus próprios fundamentos políticos. Assim, é necessário que a realidade se apresente ao público, em especial às massas populares, como o seu inverso, ou seja, como politização ativa democrática. Dessa forma, os elementos democráticos presentes na república, a denominada democracia, são ao mesmo tempo degradados realmente e glorificados abstratamente, num processo fetichista de estatura mundial que se emparelha aos processos não menos fetichistas de endeusamento do dinheiro e dos mercados. (DAL RI; VIEITEZ, 2006, p. 9).

Partindo dessa compreensão, o capital também se apropria do discurso dos direitos humanos, de construção histórico-social de luta das classes dominadas, anunciando uma ética universal do ser humano, porém ocultando sua ética fundamentada na lógica do mercado capitalista.

Países capitalistas ditos democráticos se impõem, sob a bandeira dos direitos humanos, cada vez mais sobre outros países, por meio de forças de intervenção, como na antiga Iugoslávia e em partes da África, por exemplo. Acrescentam-se, também, a este cenário, as guerras ditas preventivas, como a do Iraque exterminando com a vida de milhões de pessoas. Em nome dos direitos humanos levanta-se, também, uma guerra contra o *terrorismo*, na qual se perseguem mulçumanos e árabes, fazendo milhares de prisioneiros, sem qualquer respeito à dignidade humana. Hobsbawm (2007, p. 14) destaca o contraste dramático entre as duas guerras mundiais e destas aos dias atuais: "apenas 5% dos que morreram na Primeira Guerra Mundial eram civis, na Segunda Guerra Mundial esse número subiu para 66%. Supõe-se geralmente que de 80% a 90% das pessoas afetadas pelas guerras atuais sejam civis." Não obstante, além de mortes, as guerras produzem milhares de refugiados em vários países e outros, dentro dos próprios países combatidos.

> Desde a queda do muro de Berlim, voltamos a viver em uma era de genocídio e de transferências compulsórias e maciças de populações, como as que ocorreram em regiões da África, do Sudeste da Europa e da Ásia. Estima-se que ao final de 2003 havia cerca de 38 milhões de refugiados, dentro e fora de seus países, cifra que é comparável ao vasto número de pessoas deslocadas ao final da Segunda Guerra Mundial. [...] A Guerra do Iraque confirma [...] guerras menores, nos padrões do século XX, provocam vastas catástrofes. (HOBSBAWM, 2007, p. 45).

Assim, pouco mais de sessenta anos depois da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os horrores das guerras continuam. As constantes violações de direitos humanos colocam em xeque, dentre outras coisas, a crença de que surgia naquele momento histórico um projeto de sociedade baseado em um desenvolvimento com

crescimento sustentável para todos, sedimentada no princípio da dignidade humana. Assiste-se às atrocidades e ao sofrimento de milhares de pessoas no planeta, recriando a perpetuação, nestes tempos de globalização, de formas tradicionais de exploração como o trabalho forçado, trabalho escravo e o tráfico de pessoas para fins sexuais. A título de ilustração, o tráfico de mulheres, crianças e adolescentes, para fins de exploração sexual comercial, é um fenômeno em expansão em nível nacional e internacional, como revela o Relatório Nacional sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial (LEAL; LEAL, 2002). No entanto, é difícil de identificar o número real de vítimas envolvidas e a dinâmica de operação das redes que o financiam. Alguns dados apontam para a ordem de 4 milhões o número de pessoas traficadas por ano. Trata-se de um negócio altamente lucrativo e de nenhuma ou pouca consequência penal para aqueles que o praticam, conforme frisam Leal e Leal (2002). Segundo os dados do relatório da Organização Internacional de Migrações (OIM), divulgados no Jornal *Folha de São Paulo*[21] (2007), o tráfico de mulheres gera receitas anuais de US$ 32 bilhões no mundo todo.

Frente a esta exposição, surge a questão: os direitos humanos constituem atualmente um discurso vazio? Posteriormente será retomada esta questão. Por ora, aborda-se a influência do neoliberalismo, agora, no campo da educação escolar, um direito humano sonegado a milhares de crianças, que concluem o tempo de escolarização obrigatório sem se apropriarem minimamente dos rudimentos da leitura e da escrita — pelo menos.

1.3 Neoliberalismo e educação

O capitalismo, ao promover a concentração de renda por meio dos ajustes neoliberais às políticas econômicas decorrentes da globalização, acentua as desigualdades sociais e exclui do processo de desenvolvimento econômico milhares de pessoas que têm os seus direitos cotidianamente violados. Orlandi (2007, p. 307) afirma que não é por acaso, desvio ou falha, que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. Mas porque assim ela se estrutura e funciona e, por isso, há a criação de mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos "[...] para lidar com esta ambiguidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade.". A autora acrescenta:

[21] Tráfico de mulheres fez 100 mil vítimas na América Latina e no Caribe em 2006. **Folha.com**. Disponível em: <htpp://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u104377.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2010.

> Façamos um recuo histórico: quando se deu a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Em 1948, nas Nações Unidas. Ou seja, depois da guerra e do grande impacto que esta criou no interior mesmo do capitalismo. Além disso, não esqueçamos, é o momento da prática da Guerra Fria. Portanto, também não é por acaso que ela seja promulgada pelas Nações Unidas (menos os oito países que se abstiveram...). É um momento crítico para a sociedade democrática burguesa. *A Declaração é um instrumento que se cria nessas condições. Sem mexer nas estruturas, e mesmo para não mexer nas estruturas* — nada de revoluções — trazer para a comunidade internacional algum discurso que aplaque a necessidade de 'outros' sentidos. Os Pactos que acompanham a Declaração e fazem a relação com os diferentes Estados, receberam a incumbência, por exemplo, de conter um artigo que garantisse que 'todos os povos terão direito à autodeterminação'. Por outro lado, o exercício da igualdade vem sempre acrescido de um enunciado que atravessa toda a Declaração: 'a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática'. Não se abre mão da ordem pública e se visa precipuamente a liberdade, a justiça e a paz no MUNDO [...]. Intricada relação entre sujeito/sociedade/Estado/Mundo que resta sempre a ser administrada. Contradição inscrita na escravatura mesma do sistema: se a ordem social é burguesa e ela mesma cria dificuldades (diferenças), como gerir estas dificuldades (diferenças) tendo no horizonte o sujeito jurídico, pensando-se a mundialização? Com Declarações, os Pactos etc. que são, por sua vez, a forma mesma da contradição do sistema e um meio de reduzir seus efeitos. Mas para que as declarações, os pactos tenham validade, não se pode apelar diretamente aos instrumentos jurídicos (trata-se de normas e não de leis) mas de administrar as relações com os Estados (que, estes sim, podem produzir suas leis, suas constituições) e tornar o discurso das Declarações acessível e respeitado pelos sujeitos, pelas sociedades (ORLANDI, 2007, p. 308-309, grifos da autora).

Desta citação depreende-se que, em alguma medida, os direitos humanos parecem se situar em um discurso vazio... Mas *não se trata apenas* de um conjunto de estratégias hegemônicas do capitalismo, pois sua história se construiu por meio do confronto de lutas sociais de classes e revoluções populares, como, por exemplo, em 1688, em 1789, na Revolução Industrial e nas resistências que se iniciaram com a Segunda Guerra Mundial. Assim, os direitos humanos representam a busca incansável por uma ordem política, social e econômica mais justa, não havendo acumulação de riqueza por meio da exploração do homem sobre o homem.

As violações de direitos humanos são cotidianas. É este o nosso momento histórico e sempre o foi. Mas, nele mesmo é preciso buscar — no meio de contradições e conflitos, avanços e retrocessos — caminhos de lutas para construção, afirmação e vivência de uma cultura de direitos humanos. Não se trata de tarefa fácil, conforme diz Candau (2008a), mas é preciso acreditar, investir e lutar. Não se trata, também, de acomodação dentro do próprio sistema capitalista, mas, sim, da busca constante por modelos alternativos de uma sociedade

mais justa, cujo fundamento seja a dignidade humana, garantido às pessoas, dentre outros, o direito a ter direitos, como disse Arendt (1979).

O percurso desse caminho passa também pela educação escolarizada. A questão da educação escolar é fundamental para a construção de uma cultura de afirmação, proteção e promoção dos direitos humanos.

> Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc etc etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a *educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente*, de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura. (ORLANDI, 2007, p. 307, grifos nossos).

A educação é um processo amplo, que ocorre em espaços institucionalizados ou não. Por isso, ela ocorre em diversos lugares, como na escola, nos movimentos sociais e populares, nas diversas organizações não-governamentais, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas associações, nas igrejas, nos meios de comunicação e em outros âmbitos. A educação contemplada nesta pesquisa refere-se especificamente à educação escolar pública estatal.

Conforme observa Enguita (1989), é com o advento da Revolução Industrial que a escola vai se firmando como a principal instituição formadora para o trabalho, tanto no aspecto técnico quanto político, de formação cultural e ideológica das pessoas para o trabalho industrial. Objetivava-se a formação das pessoas para as novas relações de trabalho nas fábricas e nas indústrias, firmadas no controle do tempo, na observância da ordem, da eficiência, da disciplina, na subserviência vinculada às relações de produção e reprodução da ideologia dominante. Afirma o autor que as escolas passam a se constituir como instituições disciplinares, à medida que a educação escolarizada passa a ser valorizada não somente como maneira de adequar os mais jovens aos modos de produção capitalista, como também na formação de seus modos de relação de hierarquia e supremacia do saber científico, por exemplo.

> A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para *domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento*. (ENGUITA, 1989, p.116, grifos nossos).

Entretanto, a educação escolar não cumpre somente um papel histórico de reprodução das relações capitalistas de produção. As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola são permeadas pela existência antagônica de classes sociais que possuem interesses igualmente antagônicos. Assim, "[...] a escola que reproduz a ideologia dominante também avança e civiliza, possibilitando a assunção de elementos que possam ser de outro ponto de vista, reelaborados." (CURY, 1992, p. 91). Nesta ótica, a escola pode tanto mediar interesses da classe dominante quanto da classe trabalhadora, embora, ao longo de sua existência, tenha reproduzido os interesses daquela, ao invés desta.

A escola possui um papel preponderante como instrumento de luta, contra hegemônica, a serviço de uma sociedade mais justa. Saviani (2005, p. 17) argumenta que "[...] não é possível, [...] compreender radicalmente a história da sociedade e, consequentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital".

Portanto, se justifica o conhecimento da lógica do capital para compreender a própria educação escolar e, por meio das contradições da própria ideologia dominante, pensar formas de processos educacionais escolarizados que visem a sua superação.

Atualmente, há uma crise de acumulação do capital e, em seu decurso, seu epicentro foi abalado: os Estados Unidos. Contraditoriamente aos princípios neoliberais de não intervenção do Estado no setor econômico, foram realizadas intervenções no mercado pelos governos e investido milhões dólares para salvar tanto instituições financeiras como empresas capitalistas.

A crise de acumulação do capital se estende também para o campo da educação, visto que ela representa um dos espaços que se encarrega de criar, (re)modelar e propagar a ideologia dominante. Dessa maneira, "[...] o capitalismo [...] não recusa, de fato, o direito à educação subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia." (CURY, 1992, p. 60).

As políticas neoliberais atacam a escola pública, a partir de uma série de estratégias, como, por exemplo, por meio da privatização que se materializa através da implantação de uma política de descentralização concomitante a uma medida de reforma cultural que dificulta, a possibilidade de efetivação de uma educação escolar pública e de qualidade para a população brasileira. Por isso, "[...] o neoliberalismo precisa em primeiro lugar, ainda que não unicamente — despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas." (GENTILLI, 1995, p. 244).

Assim, para que houvesse um consenso no desmantelamento da educação escolar pública, o neoliberalismo se utilizou de algumas estratégias, dentre elas, a apropriação do discurso da qualidade da educação e sua articulação ao mundo do trabalho.

O discurso da qualidade emerge junto à democratização do acesso à educação. Os sistemas educacionais crescem quantitativamente a partir da década de 1990, mas a qualidade não acompanha o processo de expansão de vagas. A universalização do ensino escolar foi alcançada com base na deteriorização do ensino, sem as necessárias condições para promoção de um ensino de qualidade.

A crise dos sistemas escolares ocorre, para os neoliberais, pela ineficiência decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão escolar, sem, contudo, revelar que suas políticas não objetivam, dentre outros aspectos, melhorar a qualidade da formação dos(as) profissionais da educação, mas, sim, incentivar a meritocracia, por meio daqueles e daquelas que produzem bons resultados, de acordo com critérios produtivistas (LANZA, 2010).

Nesta perspectiva, "[...] a qualidade, como a propriedade em geral, não é algo universalizável. Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão [...] estimulam a competição, princípio fundamental na regulamentação de qualquer mercado." (GENTILLI, 1995, p. 246).

Disto depreende-se que a educação escolar de qualidade é um privilégio, não um direito. Argumenta Gentilli (1995) que defender direitos, esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que o asseguram, é uma falácia e, quando um direito torna-se um atributo do qual goza uma minoria, a palavra mais correta para designá-lo é privilégio. Daí que, argumenta o autor, para os neoliberais, a qualidade da educação escolar deve ser regulada pelo mercado que se autorregula por meio da concorrência.

> A qualidade da educação como prioridade está sujeita a tais regras e só ela, enquanto prioridade, pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define por sua condição de não-direito. (GENTILLI, 1995, p. 248).

O outro artifício utilizado pelos neoliberais, como já citado anteriormente, é atrelar a educação pública, principalmente na modalidade profissional, ao mundo do trabalho. Dissemina-se a ideia de que, por meio da aquisição de capital cultural, técnico e científico, as pessoas automaticamente se tornarão empregáveis, sendo cada uma responsável por sua inserção no mercado de trabalho, já que a sociedade oferece *inúmeras possibilidades*, ou seja, o neoliberalismo transmite às pessoas a responsabilidade de suas condições sociais.

Entretanto, como esclarece Pino, M. (2000), a escola não define a posição que as pessoas irão ocupar na esfera da produção social, visto que, geralmente, é o lugar que as famílias dos alunos e alunas ocupam na escala dessa produção que acaba por determinar o tipo de escola onde irão estudar. Por isso, argumenta o autor, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola, como apregoa o discurso neoliberal, ou seja, um diploma nos dias atuais não garante mais emprego como outrora.

Ao defender que a educação institucionalizada deve ajustar-se às leis de mercado, ao contrário do que parece, conforme se lê em Silva, A. A. (1998), o neoliberalismo não quer um Estado mínimo, mas um maior controle do próprio Estado como gestor das instituições, e não como fiador.

> [...] a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade [...] e menos regulação, mas precisamente mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais governo (SILVA, A. A., 1998, p. 18).

Neste sentido, a ideologia dominante pretende o consenso em torno da universalização do ensino como meio de superação das desigualdades sociais. Essa ideologia propaga a responsabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso ou sucesso, uma vez que algumas pessoas investiriam mais em educação escolar do que outras. Deturpa-se, assim, a realidade da origem social como uma das variáveis capazes de explicar o ingresso, a permanência e o sucesso de alunos e alunas na escola. A fim de camuflar os seus interesses, os Estados neoliberais investem em políticas sociais compensatórias, como as bolsas auxílios, as cotas étnicas, bolsa escola, bolsa universidade etc, com intuito de mostrarem-se benevolentes ao socorrer aquelas pessoas que seriam incapazes de, numa sociedade cheia de possibilidades, obter sucesso. Todavia, mesmo que esses programas oferecidos não tenham a qualidade e dignidade que toda pessoa merece, acabam sendo a única opção de sobrevivência para a grande maioria da população pobre, e uma medida, ainda que pequena e ineficaz, de redistribuição de renda, como mostraram os resultados da pesquisa de Reis (2009), ao verificar a possível relação entre o recebimento do Programa Bolsa Família do governo federal brasileiro e o rendimento escolar com a possível contribuição para a emancipação social das famílias beneficiadas.

Dessa maneira, conforme a reflexão de Hidalgo (2008, p. 130, grifos nossos):

> Afirmar que a escola, num momento de crise econômica, de retirada do papel do estado como provedor das políticas públicas, transforma a vida das pessoas, só pode ter o seguinte significado: *façam vocês mesmos, homens de*

> *boa vontade, pela educação, se quiserem um sistema de qualidade.* Vocês é que são responsáveis pela mudança social, e assumirão este papel se investirem nas escolas.

Contudo, considerando a educação escolar como espaço de consciência de classe, "[...] o horizonte aponta para a defesa da escola, financiada exclusivamente com recursos públicos e democraticamente gerida, direcionada não [...] para as necessidades do sistema produtivo". (HIDALGO, 2008, p. 136).

Entretanto, para o neoliberalismo, a crise da qualidade da educação não se relaciona com a questão de grandes investimentos, conforme explicitam Costa, Neto e Souza (2009, p. 9):

> [...] governos [...] grandes grupos econômicos interessados na privatização da educação, descobriu a 'pedra filosofal': a crise da educação nada tem a ver, segundo eles, com a pequena dotação de verbas para a educação, com baixos salários e condições de trabalho dos professores, muito embora a necessidade brasileira seja de investimento de 10% do PIB para a educação, e as agências internacionais indiquem um investimento de 6% do PIB, e o atual governo invista apenas cerca de 4,6%. Produz-se uma distorção da realidade em que os grandes culpados são a má gestão das verbas, os próprios professores que não sabem ensinar e os alunos que não querem aprender.

As políticas neoliberais, por meio de recomendações de organismos internacionais como BM e o FMI, criados pelas Nações Unidas após a Segunda Guerra, passam a influenciar as políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir dos anos de 1990. As influências desses organismos internacionais estão presentes na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — 9.394/96. As reformas no sistema educacional coincidiram com as orientações indicativas do Banco Mundial, como, por exemplo, prioridade à educação básica, implantação de políticas de descentralização do sistema escolar, flexibilização da gestão, ênfase no processo de avaliação e a possibilidade de participação da comunidade no âmbito escolar.

Andrioli (2000), ao realizar uma análise do impacto das políticas neoliberais sobre a educação escolar pública, elenca uma série de consequências que estão culminando na deteriorização do ensino oferecido. Dentre elas, destaca-se: a privatização do ensino; a municipalização do ensino, ou seja, o Estado repassa sua responsabilidade para às prefeituras e às próprias escolas; a aceleração da aprovação para desocupar vagas, fomentando uma multidão de analfabetos funcionais; o aumento do número de matrículas como estratégia de

marketing; a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, a respeito de suas condições sociais e da qualidade do ensino, incentivando assim o voluntariado (por exemplo, Os amigos da escola)[22]; a autonomia relativa das escolas (apenas administrativa), visto que as avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de controle e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados, embora, em relação à parte financeira, como infraestrutura, merenda e transporte, seja descentralizada; a LDBEN (1996), que orienta a produção do conhecimento escolar para as competências das exigências do mundo do trabalho. Após a aprovação da LDBEN (1996), Saviani assim se expressa (1998, p. 229):

> Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

Desta citação, depreende-se o caráter neoliberal que predominou na LDBEN (1996). Entretanto, Saviani (1998, p. 238) não desanima e reconhece que, em relação às propostas progressistas para a educação na LDBEN, "[...] há transformações de caráter orgânico que respondem às necessidades de desenvolvimento da humanidade [e que] contra elas não cabe resistir, o que, aliás, seria reacionário." Argumenta, ainda o autor, que a LDBEN

> [...] embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. [...] Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. (SAVIANI, 1998, p. 238).

O próprio Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação (2003) afirma que as políticas educacionais, no modelo neoliberal dos últimos anos, no país, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um pobre sistema público de ensino para os pobres, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado, para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação toma forma, não mais pela ausência de vagas, mas pela qualidade

[22] Um projeto da rede de televisão que possui a maior parte do controle da mídia no território brasileiro (Rede Globo). Neves, L. (2005) destaca o papel da mídia na corroboração de difusão de duas importantes ideologias, a saber: a do voluntariado e a da responsabilidade social. Ressalta a autora que a emissora tem obtido sucesso, uma vez que os projetos *Os Amigos da Escola* e *Criança Esperança,* por exemplo, envolvem na sua divulgação artistas queridos(as) pela população, dando assim credibilidade a essas duas ideologias.

do ensino oferecido, que afeta, particularmente, os pobres, fazendo com que os alunos e a alunas não consigam se apropriar do conhecimento historicamente acumulado.

Por fim, no que tange à discussão sobre o neoliberalismo na educação, Marrach (1996, p. 54) conclui:

> No Brasil, a modernização neoliberal, assim como as anteriores, não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade, o que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos etc. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

É preciso ponderar, contudo, que, embora as políticas educacionais no Brasil tenham se revestido do caráter neoliberal, elas também carregam em seus bojos, formas e mecanismos de luta pela defesa dos direitos humanos. Já foi citado anteriormente que a educação escolar reproduz a ideologia dominante, mas a classe trabalhadora tem na escola um espaço de conscientização de classe e de disseminação de ideologia contra-hegemônica.

Para tanto, é pertinente compreender as concepções de direitos humanos, as dificuldades de sua materialização, possíveis alternativas à sociedade capitalista para (re)repensar as práticas pedagógicas escolares que venham a estar comprometidas com a verdadeira emancipação humana. Essa é a discussão abordada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Discutir a questão da afirmação da educação em direitos humanos, numa perspectiva crítica, demanda algumas considerações sobre a concepção contemporânea de direitos humanos, os impasses para sua concretização, o papel social da educação, alternativas ao modelo de democracia neoliberal e das relações entre essas questões com o contexto político e social, considerando que esses temas se complementam e são produzidos nessas relações.

2.1 Concepção contemporânea de direitos humanos, impasses e educação

A vivência, defesa e promoção dos direitos humanos se constituem como um dos principais desafios de nossa época. Não é tarefa fácil defini-los. Como foi discutido no capítulo anterior, eles abrangem variados significados e interpretações[23]. Trata-se de uma polissemia das posições políticas e sociais e das próprias metamorfoses sofridas ao longo de sua construção histórico-social. A ideia, comum, que perpassa entre seus defensores, ainda que sob determinados interesses, é a ideia de universalidade. Por esta, compreende-se a proposição de que todas as pessoas, independentemente de sua condição étnico-racial, socioeconômica, religiosa, física e intelectual, política, de opção sexual, de nacionalidade, dentre outras, são sujeitas e detentoras de direitos humanos, por pertencerem a uma única espécie: humana[24].

Uma caracterização contemporânea de direitos humanos incorpora uma série de conquistas, reivindicações e conceitos, mas mantém, como unidade, a perspectiva da possibilidade de construção de uma sociedade alicerçada sobre o princípio da dignidade

[23] Para um maior debate acerca deste assunto, consultar ESTEVÃO, C. Direitos humanos, justiça e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 25, p. 43-81, 2007.

[24] Não se trata, aqui, da concepção jusnaturalista moderna, ou doutrina dos direitos naturais, desenvolvida no século XVII, com Escola de Direito Natural, tendo como representantes Hobbes, para quem o Estado político seria construído por meio de uma ação racional resultante da iniciativa livre dos indivíduos, e posteriormente Locke, autor da teoria da liberdade, para proteger e garantir o direito à propriedade privada. Estes pensamentos fundamentaram as doutrinas políticas de tendência liberal subsidiando a formação do Estado liberal, conforme se lê em Dornelles (2006). A ideia que perpassa a concepção *contemporânea de universalidade* assenta na proposição que decorre da reflexão do próprio ser humano que a ela chegou de maneira historicamente dada. Benevides (2004) enfatiza que foi uma grande revolução no pensamento e na história da humanidade chegar à reflexão conclusiva de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade, como ficou expresso, por exemplo, na Declaração de 1948.

humana, que luta e defende melhores condições de vida, de acesso aos bens produzidos historicamente pelas pessoas, que permitem aos homens e mulheres humanizarem-se. Por isso, os direitos humanos são interdependentes, inter-relacionados e indivisíveis, pois comportam os pressupostos necessários para que todas as pessoas possam ter uma vida digna. Nesta perspectiva, expressam um marco ético-político que serve de crítica e orientação, tanto real quanto simbólica, em relação às diferentes práticas sociais, jurídicas, econômicas, educacionais, na luta sempre inconclusa por uma ordem social mais justa (MAGENDZO, 1994 apud SANTOS, R., 2007), que objetiva um modo de produção e organização social na qual não haja a exploração e dominação do ser humano sobre o outro.

Neste trabalho foi adotada uma concepção crítica[25] de direitos humanos, que os situam como expressão de um processo histórico, político, social e ideológico, realizado por meio das lutas sociais, na perspectiva de uma ordem social mais justa.

> Os direitos humanos são frutos das lutas contínuas de homens e mulheres presentes na história [...] a luta por liberdade, igualdade e fraternidade entre as pessoas, grupos, etnias, culturas e sociedades; enfrentou e continua a enfrentar graves obstáculos políticos, social, econômicos, cultural [...] sempre estamos buscando satisfazer nossas necessidades e aspirações por uma vida digna, feliz e realizadora que pressupõe: liberdade, vivência, trabalho, memória, solidariedade e responsabilidades históricas e sociais. (WILSON, 1997, p. 24).

Para Arendt (1979), citada por Piovesan (2002), os direitos humanos não são algo dado, mas uma construção, invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução. Considerando a historicidade desses direitos, destaca-se a chamada concepção *contemporânea de direitos humanos*, introduzida com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, fortalecida, complementada, pelos Pactos de 1966 (Direitos Civis e Políticos; Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993 (PIOVESAN, 2002).

A Declaração de 1948 afirma a universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. Nesta, é reconhecida a garantia dos direitos civis e políticos, para observância dos direitos sociais, econômicos e culturais, e vice-versa, pois se um deles é violado, os demais também o são. Naquela, tem-se a pessoa como requisito único para a titularidade de direitos. Ao contemplar os direitos civis e políticos, e os direitos econômicos, sociais e culturais, a

[25] Herkenhoff (1994) e Dornelles (2005) distinguem os direitos humanos em três concepções, a saber: a) concepções idealistas; b) concepções positivistas; c) concepções crítico-materialistas. Esta é inspirada na obra de Marx, principalmente, em sua obra intitulada *A questão judaica*, de 1844. Nessa concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resulta de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa por meio de uma conquista da história social.

Declaração combina, por meio das lutas sociais que ocorreram, o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade e o valor da igualdade, conforme se lê em Piovesan (2006).

A partir da Declaração de 1948, com o princípio da universalidade de direitos, surge um sistema internacional, integrado por tratados internacionais de proteção aos direitos humanos. Neste momento histórico, passa a existir o compromisso ético, político e social, entre determinados Estados Nacionais, de que garantem em seus territórios e na relação com os demais, a proteção e promoção dos direitos humanos como valores fundamentais da democracia *formal*.

Para Piovesan (2002), essa concepção *contemporânea* é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, surgindo a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. Na visão da autora, se a Segunda Guerra Mundial tinha significado a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução.

Este movimento de internacionalização dos direitos, ainda de acordo com a autora, buscava fortalecer a ideia de que a proteção dos direitos não deveria se restringir à competência nacional exclusiva ou à jurisdição de cada Estado exclusivamente, visto que se trata de interesse legítimo internacional.

De acordo com Sacavino (2009), essa concepção *contemporânea* traz duas consequências importantes. A primeira se refere à revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado, visto que, a partir de então, admitem-se intervenções no plano nacional, em defesa da proteção dos direitos humanos quando estes forem violados e para garantir sua efetivação. A segunda se refere à afirmação da ideia de que a pessoa deve ter direitos protegidos na esfera internacional, na condição de sujeito de direito.

Assim, tem-se a concepção *contemporânea de direitos humanos*, caracterizada pelos processos de universalização e internacionalização desses direitos, compreendidos sobre o prisma de sua indivisibilidade.

A Declaração de Direitos Humanos de Viena, 1993, aprovada por consenso por 171 participantes, reafirma a concepção da Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948, quando, em seu parágrafo 5º, afirma:

> Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os direitos humanos, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, indepentendemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O princípio de universalidade dos direitos humanos, fundado na visão da modernidade, é fortemente questionado pelas perspectivas do multiculturalismo e do relativismo cultural, que afirmam ser a Declaração de 1948 uma construção ocidental. Este talvez seja um dos maiores desafios dos direitos humanos nos dias atuais. Não cabe aqui uma discussão sobre esta questão[26], mas vale a pena observar a avaliação de Trindade (apud PIOVESAN, 2002, p. 102): "Compreendeu-se [por ocasião da Declaração de Viena] finalmente que a universalidade é enriquecida pela diversidade cultural, a qual jamais pode ser invocada para justificar a denegação ou violação dos direitos humanos."

Ressalte-se que a Declaração de 1948 constitui um documento produzido num momento histórico, sob determinadas condições sociais e com as disputas de poder entre forças sociais da época. No contexto de emergência da Guerra Fria, de conflitos entre capitalismo e comunismo, o conteúdo do artigo XVII da Declaração aponta para uma opção de forma de organização socioeconômica: a capitalista.

> I – Todo homem tem direito à propriedade, só ou em sociedade com os outros.
> II – Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Entretanto, a Declaração de 1948 não se constitui apenas de um acordo entre os Estados capitalistas de então. Sugere, em vários artigos, a incorporação da dimensão social de direitos, contemplando as lutas dos países socialistas e reafirmados por meio do Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

Contudo, alguns impasses permanecem. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 apregoa, em seu artigo primeiro, que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Disso decorrem as redações de constituições, por exemplo, em vários países do mundo, afirmando que *todos são iguais perante a lei*. Apesar do anúncio repetido várias vezes, a realidade mostra, infelizmente, que as pessoas são tratadas como desiguais.

Quando se afirma que as pessoas nascem iguais, esclarece Dallari (1998), o que se está afirmando é que nenhuma nasce valendo mais do que a outra, ou seja, como seres humanos,

[26]Para um debate acerca destes temas, consultar: SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.; BAUMAN, Z. A universalidade ilusória. In: BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus. 1997. p. 47- 89.; PIOVESAN. F. Desafios e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: MACKENZIE. **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: Faculdade de Direito – Mackenzie, 2002. p. 97-104.

todos são iguais, não importando o local de nascimento, a condição social ou econômica, a etnia a qual se pertence ou a cor da pele.

Para assegurar a validade dessa afirmação, é preciso garantir a todas as pessoas, de maneira igual, o direito de acesso aos bens histórico-culturais produzidos pela humanidade. Todas as pessoas devem ter garantido os direitos à moradia, à alimentação saudável, aos cuidados de saúde, da escolha ao trabalho digno, de acesso aos bens e serviços oferecidos pela vida em sociedade, de participar da vida pública, dentre outros.

Porém, o capitalismo neoliberal tem agido como uma máquina de expropriação de direitos, que joga na competição irracional do mercado o destino de milhões de pessoas, substituindo o conceito de *direitos* pelo de *igualdade de oportunidades,* conforme se lê em Demo (2003), Borba (2008) e Flores (2009).

Deste contexto, Flores (2009), com quem se concorda, defende a (re)invenção dos direitos humanos, em tempos de neoliberalismo globalizado. Por serem os direitos humanos uma construção histórica, enfatiza o autor, as discriminações, os preconceitos, as injustiças e as desigualdades também o são, e devem ser desconstruídas urgentemente.

Conforme argumenta o autor, a perspectiva tradicional hegemônica confunde os planos da realidade e das razões, conforme ficou expresso na Declaração de 1948, que no seu preâmbulo tomou os direitos humanos como um ideal a ser conseguido e paradoxalmente nos artigos 1 e 2 os mesmos apareceram como um ideal conquistado.

> Para a reflexão teórica dominante, os direitos 'são' os direitos; quer dizer, os direitos humanos se satisfazem tendo direitos. Os direitos, então, não seriam mais que uma plataforma para se obter mais direitos. Nessa perspectiva tradicional, a idéia do 'que' são os direitos se reduz à extensão e à generalização dos direitos. A idéia que inunda todo o discurso tradicional reside na seguinte fórmula: o conteúdo básico dos direitos é o 'direito a ter direitos'. Quantos direitos! E os bens que tais direitos devem garantir? E as condições materiais para exigi-los ou colocá-los em prática? E as lutas sociais que devem ser colocadas em práticas para poder garantir um acesso mais justo a uma vida digna? (FLORES, 2009, p. 33).

A partir desta consideração, para o autor, os direitos humanos

> são *processos*; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida [...] os direitos humanos não devem confundir-se com os direitos positivados no âmbito nacional ou internacional [...] Admitir que o direito cria direito significa cair na falácia do positivismo mais retrógrado que não sai do seu próprio círculo vicioso. (FLORES, 2009, p. 34, grifos do autor).

Conforme argumenta Flores (2009), os direitos humanos são um instrumento cultural utilizado para evidenciar a tensão existente entre os direitos reconhecidos legalmente e as práticas sociais, revelam sua violação cotidiana, que reivindicam, outra forma de procedimento que garanta do direito algo que é ao mesmo tempo exterior e interior às normas nacionais e internacionais.

> Exterior, pois as constituições e tratados 'reconhecem' — evidentemente não de um modo neutro nem apolítico — os resultados das lutas sociais que se dão fora do direito, com o objetivo de conseguir um acesso igualitário e não hierarquizado '*a priori*' aos bens necessários para se viver. Interior, porque essas normas podem dotar tais resultados de certos níveis de garantias para reforçar o seu cumprimento (certamente não de um modo neutro nem à margem das relações de forças que constituem o campo político). (FLORES, 2009, p. 34).

O autor esclarece que não deprecia as lutas que se pautam na teoria jurídica tradicional, pois são muito importantes para uma efetiva materialização dos direitos. Flores (2009, p. 34), na verdade, se opõem "as pretensões intelectuais que se apresentam como 'neutras' em relação às condições reis nas quais as pessoas vivem."

Defende, a partir disto, o autor, o direcionamento para o qual se pretende caminhar por meio das lutas sociais para acesso aos bens necessários para se viver: a dignidade humana.

> Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado '*a priori*' por processos de divisão do fazer [humano — divisão social, sexual, étnica e territorial] que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. Mas, cuidado! Falar de dignidade humana não implica fazê-lo a partir de um conceito ideal ou abstrato. A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja 'digna' de ser vivida. (FLORES, 2009, p. 37).

Conclui, portanto, o autor, que o conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos, mas o conjunto de lutas "pela dignidade, cujos resultados, se é que temos o poder necessário para isso, deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade." (FLORES, 2009, p. 39).

Neste sentido, afirma-se a educação como um direito humano e condição, também, para defesa e luta por outros direitos. "Foi ela [a educação] que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma

população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política." (CARVALHO, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva, é preciso repensar a educação e perspectivar possibilidades de se (re)construir escolas públicas de qualidade, para o atendimento dos filhos e filhas das classes trabalhadoras, que, geralmente, não têm oportunidade de participar de outros meios de apropriação do conhecimento científico sistematizado.

A educação, no contexto de crítica ao neoliberalismo, se situa no combate à pobreza política, conforme defende Demo (2003). O autor esclarece nem sempre ser visível a ligação da educação com o combate à pobreza material, porque nem sempre a educação distribui benefícios econômicos, embora ressalte que a mesma detém impacto econômico, por meio da empregabilidade no ritmo de inovação globalizada competitiva. A força da educação, na concepção de Demo (2003, p. 30), está na força política.

> O que a escola pode oferecer de melhor ao pobre é o saber pensar politicamente plantado. A todos a escola básica deve estar aberta, em termos públicos e gratuitos, para propiciar a oportunidade de ascender à condição de sujeito autônomo. Fazendo escola, dificilmente o pobre fica mais rico, mas pode ficar mais emancipado, politicamente falando. Pode ser capaz de se confrontar coletivamente organizado.

Desta citação, depreende-se a relação entre educação e direitos humanos, uma vez que a escola pública, laica, gratuita e de qualidade pode e deve ser, entre outras instituições, propulsora de constituição da consciência político-crítica e, a partir daí, de projeto alternativo de combate à ideologia dominante, visando à superação da pobreza política, criando espaços de construção de *sujeitos de direitos*, como afirmou Arendt (1979), de uma cidadania concebida como *o direito a ter direitos* (ARENDT 1979), pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado, mas um constructo. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. E, neste espaço, o direito de pertencer a uma comunidade política, que permita a construção de um mundo mais justo, por meio do processo de afirmação dos direitos humanos, conforme se lê em Lafer (1997). Disto depreende-se não somente o direito, mas a necessidade do exercício da cidadania para que os direitos humanos se materializem. Este será o assunto do tópico a seguir.

2.2 A luta pelos direitos no Brasil e a cidadania

A discussão sobre os direitos humanos no Brasil remete ao período de ditadura militar. Sua história está relacionada com as lutas de movimentos sociais, na resistência ao regime militar que assolava o país. No contexto de transição democrática, depois dos anos de ditadura militar, emerge a educação em direitos humanos no cenário social e educacional, conforme aponta Candau (2000).

Em anos anteriores, como descreve a autora, os militantes e as organizações de direitos humanos concentraram seus esforços na denúncia das violações, assim como nos investimentos em mecanismos de proteção das vítimas e das pessoas ameaçadas de terem seus direitos e suas vidas ceifadas.

Neste contexto, segundo Candau (2000), emerge a preocupação com a construção de uma nova cultura política e de uma cidadania plena, fundamentada no reconhecimento e afirmação dos direitos humanos. É neste horizonte, que a educação em direitos humanos aparece com um potencial relevante e significativo.

Cidadania plena, na concepção de Candau (2008b), com quem se concorda, refere-se ao usufruto dos direitos civis e políticos e dos direitos econômicos, sociais e culturais. Para compreender o desenvolvimento dos direitos no Brasil, a autora considera a história do Brasil em seis momentos. São eles[27]: a herança colonial (1500-1822); Independência, Monarquia e Primeira República (1822-1930); o período Vargas (1930-1945); a breve e conturbada democracia (1945-1964); a ditadura militar (1964-1985) e a redemocratização e consolidação democrática (de 1985 ao dias atuais). Em cada um desses períodos históricos, a autora destaca os direitos conquistados e os mais violados, traçando uma análise de aproximação e distanciamento de uma cidadania ativa. Neste momento, ater-se-á ao sexto período analisado pela autora, pois nele foi possível localizar, na história do país, uma efervescência maior de lutas pelos direitos humanos e pela cidadania ativa, almejando uma sociedade mais justa. Conquistas reivindicadas por muito tempo, por diversos segmentos sociais, foram contempladas na Constituição Federal, de 1988, embora houvesse/haja ambiguidades e disputas de interesses em jogo.

[27] Carvalho (2008), no livro intitulado *Cidadania no Brasil:* um longo caminho, analisa a construção da cidadania, no país, e a trajetória da construção de direitos. A partir das análises de Marshall sobre a conquista e construção dos direitos na Inglaterra, o autor evidencia o diferencial entre a cidadania brasileira e a cidadania dos ingleses: o tripé que compõe a cidadania. Conforme análise do autor, os direitos políticos, civis e sociais foram pelos ingleses conquistados por meio de várias lutas, enquanto, no Brasil, foram doados, de acordo com interesses particulares dos governantes daquela época. No Brasil, nos anos de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, os direitos sociais foram implantados num momento de violação aos direitos políticos e redução dos direitos civis. O governo populista deste período, na análise de Carvalho (2008), explicaria, ainda que em partes, a origem do Estado clientelista no país. Argumenta, o autor, que a falta de liberdade política sempre foi compensada pelo autoritarismo no Brasil com o paternalismo social.

A (re)democratização, no país, teve início no final da década de 1970, por meio da volta dos exilados que estavam no exterior através da anistia para as pessoas que foram, pelo regime militar, consideradas infratoras de crimes políticos, quando, na verdade, lutavam pela democracia e contra a negação da liberdade imposta pelo regime da época.

Conforme se lê em Koener (2005), as greves no ABC, São Paulo, em 1978, criação de centrais sindicais, expansão e força dos movimentos sociais de base e urbanos, criação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 ilustram, em parte, os movimentos sociais em defesa da conquista e efetividade dos direitos, no período da transição democrática.

> Os movimentos se associam às reivindicações políticas pelo fim do regime militar, e assim, tem-se uma maré crescente de participação entre os anos de 1978 e 1988. Essa participação amplia-se no sentido eleitoral e político-partidário, com a extensão dos direitos de voto e de organização de partidos políticos, e no sentido coletivo, dada a presença de movimentos políticos e associações no cenário de reivindicações e manifestações pelo fim da ditadura, a eleição direta para governadores, a eleição direta para presidentes etc. Em nível estadual e municipal, os movimentos sociais urbanos apresentam suas demandas mais específicas pela maior efetividade dos direitos de moradia, de saúde e educação. (KOENER, 2005, p. 67).

Na análise de Koener (2005), sobre este período da história brasileira, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa e a Igreja Católica, entre outras organizações da sociedade civil nacional, estiveram na linha de frente da luta pela volta ao Estado de Direito. Essas organizações associaram-se aos grupos de defesa dos direitos humanos, contra os horrores praticados pelos governos militares.

Ainda, neste período, acontecem os movimentos sociais populares urbanos em âmbito nacional, os movimentos rurais nacionais, cuja maior expressão de luta é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e os movimentos sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. Encontra-se, nesse período, também, o movimento do sindicato dos professores e professoras paulistas, pela democratização da escola pública e pela criação de um estatuto para a categoria, conforme se lê em Gohn (1997).

Atualmente, os movimentos pelos direitos humanos no Brasil assumem uma projeção destacada. No campo da sociedade civil, enfatiza Santos, R. (2007), vários movimentos organizados se articulam para pressionar os poderes públicos e a sociedade, na defesa e promoção dos direitos humanos. Outros movimentos atuam na defesa de frentes específicas de luta por determinados direitos relativos às relações ético/raciais, de gênero, de diversidade sexual, à questão do meio ambiente, entre outros. Entretanto, como observa Santos, R. (2007), as fragmentações dos movimentos, por vezes necessárias politicamente, não devem conduzir à

ilusão de legitimidade absoluta de cada reivindicação, desvinculando-se da luta por transformações sociais mais amplas. É neste sentido, destaca o autor, que os direitos humanos devem se constituir como uma unidade entre os movimentos sociais.

Dar visibilidade às reivindicações populares, como afirma Orlandi (2007), significa a capacidade da educação em direitos humanos de ouvir e instaurar um novo discurso, para além do discurso da ideologia dominante, tomando as experiências das pessoas como parâmetros para a tomada de consciência reflexiva e crítica sobre a questão dos direitos. Na ótica da autora, uma das funções fundamentais da educação em direitos humanos consiste, exatamente, em criar situações em que as pessoas possam constatar, de maneira consciente, o sentido existente do discurso sobre os direitos humanos, com suas experiências cotidianas, tornando possível às pessoas vislumbrarem seus próprios lugares, como seres humanos que nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Como ressalta a autora, não existe, na memória da população brasileira, um processo de significação, de saber sobre os direitos humanos.[28] Diferentemente do que aconteceu na Revolução Francesa, não houve um gesto de ruptura no qual a experiência da cidadania tenha se colocado como um objeto de luta, de reconhecimento e identificação. Para Orlandi (2007), a Declaração de 1948 torna-se um texto importado pelo Brasil e afixado como modelar, pois não se trata de direitos sentidos, conquistados e incorporados na memória social e política brasileira.

Retomando o período de (re)democratização, o pluripartidarismo e as eleições diretas para governadores, com ampla vitória dos partidos opositores ao regime ditatorial, marcam o início da década de 1980. Em 1984 se consolida o movimento *Diretas Já*. Em 1986, a Assembleia é eleita e a nova Constituição é promulgada em 1988, como resultado da luta pela busca de um instrumento constitucional para garantir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Na Constituição de 1988, denominada de *Constituição Cidadã*, o país se define como uma democracia e admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional (CANDAU, 2008b; ZENAIDE; TOSI, 2004).

A Constituição de 1988 incorporou algumas das bandeiras de luta dos direitos humanos, sobretudo no campo das liberdades civis e políticas. Contudo, no que se refere à esfera social e econômica, mesmo que significando um avanço em relação ao passado, possui muitas limitações, pois, na verdade, objetiva a manutenção do *status quo,* o escamoteamento da divisão de classes sociais do país e a compactuação com os interesses da classe dominante. Santos, R. (2007) pontua que, nessa dimensão, residem vários dos obstáculos à construção e incorporação dos direitos humanos na vida social brasileira. O aprofundamento das

[28] De acordo com Orlandi (2007), trata-se de um saber não no sentido do saber enquanto conhecimento, mas do saber enquanto experiência histórica, saber discursivo, vivência de sentidos.

desigualdades opera como impeditivo à consolidação dos direitos humanos, visto que, no Brasil, os direitos econômicos, sociais e culturais estão vinculados à própria possibilidade de se efetivarem as liberdades individuais.

Os direitos e garantias individuais constituem-se como cláusulas pétreas da Constituição Federal (1988). Isso significa que jamais poderão ser alterados, nem mesmo por emenda, dada a sua grande importância. Já os direitos sociais podem não gozar da mesma importância, como pondera Barreto (apud RESENDE, 2006, p. 64):

> [...] uma das formas mais comuns de se negar efetividade aos direitos sociais é retirar-lhes a característica de direitos fundamentais. Afastados da esfera dos direitos fundamentais, ficam privados da aplicabilidade imediata, excluídos da garantia de cláusulas pétreas, e se tornam assim meras pautas programáticas, submetidas à reserva do possível ou restritos à objetivação de um padrão mínimo social.

Entretanto, Resende (2006, p. 118, grifos nossos) conclui que os direitos sociais estão, sim, contemplados como cláusulas pétreas na Constituição de 1988, considerando que

> Os direitos sociais, por sua relevância no contexto constitucional, compõem matéria que está protegida contra a intervenção do poder constituinte derivado, haja vista a *interpretação* da Constituição Federal, na qual a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático Brasileiro. Entende-se, portanto, que os direitos sociais enquanto direito constitucional estão previstos no artigo 60, § 4º inciso IV, *devendo a expressão direitos e garantias individuais ser interpretada em sentido lato*, abrangendo todos os direitos fundamentais descritos no Título II, e, em outros expressos na Constituição Federal.

Embora a autora defenda uma leitura social das cláusulas pétreas, destaca a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 313, de 2004, que altera o inciso IV do § 4º do art. 60 da Constituição Federal, de autoria da então deputada Laura Carneiro. A proposta visa desfazer a controvérsia doutrinária, alimentada pela imprecisão terminológica do inciso mencionado anteriormente, uma vez que o termo individuais caracterizaria somente os direitos catalogados no capítulo I, do título II, da Constituição de 1988, ou deles decorrentes, como imutáveis. Resende (2006) defende que, com a aprovação da PEC 313/2004, terminará a controvérsia doutrinária do referido inciso, consolidando, expressamente, os direitos sociais como cláusulas pétreas. Até o momento, a PEC 313/2004 permanece parada, aguardando o presidente da Comissão pautá-la para ser votada. O fato de não ter sido votada ainda, não revela um posicionamento diante dessa discussão?

Ainda, em relação aos direitos sociais, o período que se segue após a Constituição de 1988 até os dias atuais pode ser assim sintetizado:

> Os direitos sociais estão fragilizados na medida em que não há emprego para todos, os salários estão aquém das necessidades reais das famílias e o Estado se vê sem recursos e saqueado — tanto pelos corruptos internos quanto por uma ordem internacional injusta — para investir em saúde, saneamento, educação, moradia, transportes, etc. Os direitos civis são [...] ameaçados em razão dos altos índices de violência dos grandes centros urbanos, da total falta de segurança de comunidades inteiras e a da inoperância do sistema judiciário. (CANDAU, 2008b, p. 24).

Os limites impostos pelas relações de poder na conjuntura brasileira podem ser observados também pela distribuição de renda no país, que aprofundam as desigualdades sociais.

De acordo com o Informe Regional sobre Direitos Humanos para América Latina e Caribe, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)[29], de 2010, a América Latina abriga 10 dos 15 países mais desiguais do mundo. Dentre eles, o Brasil, décimo país mais desigual do mundo, numa lista de 126 países. Segundo os dados do relatório Desigualdades de Renda na Cidade do Programa de Assentamentos Humanos da ONU-Habitat, divulgados pelo Jornal *Folha de São Paulo*, em março de 2010, no Brasil, os 10 % mais ricos detêm 50,6% da renda enquanto os 10% mais pobres ficam apenas com 0,8% da riqueza produzida pelo país.

> [...] a concentração de rendas é uma consequência perversa da globalização. Os ricos estão cada vez mais ricos em contraste com os pobres cada vez mais pobres. O individualismo manifesta-se exacerbado, e incita a ver no próximo um concorrente e inimigo, ao mesmo tempo em que gera um estado de insatisfação, insegurança e medo. (GENEVOIS, 2007, p. 8).

Os dados do Relatório da Situação Mundial da Infância — Sobrevivência Infantil[30]—, publicado em 2008 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mostram que, no Brasil, as crianças pobres têm mais do que o dobro de chances de morrer, comparadas às crianças de famílias mais ricas — 34,9 para 15,8 respectivamente por mil nascidas vivas. Registra o relatório que vivem na pobreza 56% das 11,5 milhões de crianças brasileiras com menos de seis anos, em famílias cuja renda *per capita* não chega a meio salário mínimo.

Dessa maneira, um ponto importante refere-se à garantia dos meios necessários à manutenção da vida com dignidade, impedindo, apesar das declarações e tratados

[29] O relatório encontra-se disponível em <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/informe.php>. Acesso em: 15 jan. 2011.

[30] O relatório encontra-se disponível em <htpp://www.unicef.org/brazil/PT/sowc2008_br.pdf>. Acesso em: 30 maio 2011.

internacionais ratificados pelo Brasil e expressos na Magna Carta, que os direitos humanos sejam violados cotidianamente. Assim,

> O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num certo sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 1992, p. 25).

É nesse contexto que Dornelles (2006) aponta a contradição de *perante a lei* todas as pessoas serem *iguais* e terem os direitos garantidos, quando não o são na realidade. Acrescenta o autor que, para que se possa realmente exercer essas liberdades, é fundamental a conquista de espaços democráticos, nos quais os princípios dos direitos humanos passem a permear a prática e a existência das pessoas. Ainda com relação a esta questão, Gonçalves (2008, p. 69) afirma que

> [...] a ideologia da estrutura da sociedade capitalista produziu também a ideologia em defesa do capital [...] Na organização política do Estado capitalista para explicar as desigualdades econômicas se reproduziu a ficção da 'igualdade perante a lei'. Assim, 'perante a lei' o banqueiro é tido como igual ao catador de papel, o fazendeiro igual ao sem-terra, o dono da Votorantim igual ao seu operário que está engolindo pó da pedra atrás de um martelete.

No tocante a essa discussão, as declarações de direitos humanos, especialmente a Declaração de 1948, são, sim, importantes instrumentos de defesa dos direitos humanos. No entanto, as declarações podem ser consideradas, na prática, cartas de intenções. O maior desafio em relação aos direitos humanos consiste em sua materialização, passar da *intenção* para a *ação*, ou seja, para a efetivação de políticas públicas concretas, nas quais os direitos humanos sejam tema central integrante das políticas do Estado. Isso porque

> Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (BOBBIO, 1992, p. 83).

Morgado (2001), com base em Monteiro (1998), aponta que o não cumprimento dos direitos sociais se dá não só pela omissão da lei, mas pela falta de mecanismos apropriados de garantia, uma vez que aqueles utilizados contra as violações dos direitos de liberdade não podem ser usados da mesma forma para as violações dos direitos sociais e econômicos, dada a complexidade. Enfatiza a autora que tais direitos fazem parte da Constituição, mas direitos como direito à moradia, à alimentação, à saúde, ao salário mínimo justo, entre outros, não são passíveis de serem cobrados judicialmente, ainda que estejam elencados na Constituição como direitos fundamentais.

Segundo Berwig (1997), como meios jurídicos de defesa de alguns dos direitos humanos, temos instrumentos de proteção exclusivamente contra alguns dos abusos cometidos pelo Estado, como por exemplo, o direito de petição, o *hábeas corpus*, o *hábeas data*, o mandato de segurança, o mandato de injunção e, também, a ação popular. Porém, como pontua o autor, somente estes mecanismos de proteção de direitos não são suficientes para buscar a efetividade dos direitos humanos. Eles apenas garantem alguns direitos. De acordo com o autor, para a busca judicial dos direitos humanos, será necessária a garantia por norma jurídica, para possibilitar a busca pelo seu cumprimento, por parte do Estado, como também por parte de qualquer outro órgão do poder público.

Nessa linha de pensamento, Dallari (1998) pondera que a simples existência de uma constituição, ainda que muito avançada, não é suficiente para que os direitos humanos sejam efetivamente respeitados e usados e, por vários motivos, é previsível a ocorrência de dificuldades na aplicabilidade das normas. Porém, sem dúvida alguma, enfatiza o autor, é melhor ter uma constituição mais favorável à promoção e proteção da dignidade humana, visto que, a partir dela, fica mais fácil a mobilização social pela busca do respeito à dignidade humana e pela luta por uma ordem social mais justa.

Silva, A. A. (2000) observa a garantia dos direitos humanos como um problema político, que se relaciona ao nível de compromisso que os gestores das políticas públicas têm em assegurá-los, bem como do poder da população de reivindicá-los. Para a autora, a ausência da efetividade está dependente do projeto social, econômico e político implementado pela classe dominante, que detém a propriedade privada dos meios de produção. Por isso, esclarece a autora, as eventuais políticas públicas, ou não, adotadas por essa classe social são fatores decisivos para uma análise da efetividade de direitos.

Nesta perspectiva, o processo de garantia dos direitos humanos resulta do jogo de forças sociais, do poder de barganha das classes trabalhadoras (SILVER, 2008), da capacidade de organização dos movimentos sociais, da solidez cultural e institucional da concepção de democracia que opera no Brasil etc (SILVA , A. A., 2000). Na maior parte das

vezes, a capacidade de pressão das mobilizações da sociedade civil organizada fica comprometida por falta de conhecimento sobre os direitos e da noção deturpada da cidadania disseminada pelo neoliberalismo, em partes, devido à consciência histórica coletiva, construída pelo legado da escravidão, coronelismo e patrimonialismo.

> As pessoas, por ter a cultura brasileira e dos demais países latino americanos, um caráter paternalista e autoritário, acham que os direitos são dádivas. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de *formação de sujeitos de direito*, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. Trata-se de favorecer o reconhecimento de si mesmo como sujeito de direito e, ao mesmo tempo, do reconhecimento do 'outro' também como sujeito de direito. (CANDAU, 2007, p. 404, grifos nossos).

A cidadania brasileira sempre foi mais passiva do que ativa. A esse respeito, Benevides (1998b, p. 169) distingue "[...] a cidadania passiva — aquela que é outorgada pelo Estado, com a ida moral da tutela e do favor — da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços de participação".

A autora acrescenta que a cidadania ativa é materializada por meio da participação popular, sendo esta considerada "[...] como princípio democrático [...] Não é 'um favor' e, muito menos, uma linguagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, e supõe a participação do povo como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou poderes. Essa forma de participação é que possibilitará uma educação política, entendida como cidadania ativa". (BENEVIDES, 1994, p. 19-20).

Segundo Dallari (1998), a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Esses direitos são aqueles estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado e, juntamente com os deveres, restringem-se aos seus membros. O autor argumenta que, se por um lado, a cidadania representa o vínculo jurídico, por outro, ela é a construção do espaço público. O *status* da nacionalidade dá as pessoas o direito de pertencimento a uma determinada comunidade. Porém só a nacionalidade e o vínculo jurídico não são suficientes às pessoas como garantia de poderem usufruir de direitos. Daí por que ninguém nasce cidadão ou cidadã, esclarece Benevides (1995), embora os direitos humanos sejam reconhecidos desde o nascer, mas é preciso *constituir-se cidadão ou cidadã*, o que só pode ocorrer na *práxis* da vida social e política da sociedade.

Nesse sentido, Benevides (1998a) aponta a escola, entre outras instâncias da sociedade — como partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais —, com um papel fundamental a desempenhar no processo de construção de uma sociedade mais justa.

A escola aparece como um *lócus* privilegiado para se trabalhar na perspectiva dos direitos humanos, na medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento científico sistematizado, historicamente produzido (SILVA, H., 1995), de forma que o aluno e a aluna se apropriam dos significados e dos conteúdos, ultrapassando o senso comum e se posicionando, de maneira crítica e reflexiva (SILVA, A. A., 2000), perante a realidade capitalista vigente, no compromisso de nela intervir na busca de uma ordem social mais justa.

2.3 Democracia e educação em direitos humanos

Vários autores e autoras, como Benevides (2004), Carvalho (2004b) e Candau (2008a) afirmam que a educação em direitos humanos materializar-se-á com base nos princípios da democracia. A democracia é o regime de governo político hegemônico no Ocidente (HOBSBAWM, 2007)[31] e foi referenciada na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, 1993, como o regime político que proporciona melhores condições para garantia e promoção dos direitos humanos. Assim, está explicitado no texto da Declaração e do Programa de Viena (2003, item 8) que

> A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em nível nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção de democracia e o desenvolvimento e respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro.

Entretanto, existem diferentes concepções de democracia, que operam entendimentos distintos dos direitos humanos e colocam a ênfase em diferentes aspectos que, em certa medida, já foram discutidos no capítulo anterior. A definição de democracia sempre está

[31] Hobsbawm (2007, p. 98), citando Dunn (2000), assinala que "[...] pela primeira vez na história humana há uma única forma de Estado claramente dominante — a república democrática, constitucional, representativa e moderna".

atrelada a um determinado momento histórico e a uma vertente teórica. A seguir, há uma discussão de duas concepções de democracia, que se diferenciam em relação à visão de mundo, aos direitos e deveres, aos princípios de vida em coletividade, as formas de participação na esfera pública, do que é público e do que é privado: democracia liberal e democracia contra-hegemônica. A democracia de orientação liberal é identificada como hegemônica, e a de orientação crítica, fundamentada na soberania popular, como contra-hegemônica.

2.3.1 Democracia liberal ou hegemônica

O Estado Moderno surge do rompimento com o feudalismo, cujo sistema baseava-se no vínculo do indivíduo com a terra — o principal meio de produção — e os servos, que produziam para os seus senhores, os grandes proprietários de terras. O Estado capitalista aperfeiçoa a privatização do poder, por meio de um Estado burocrático, coercitivo e centralizador.

Ao situar o liberalismo em alguns países, afirma Chauí (2000) que o mesmo se consolidou na Inglaterra em 1668, com a Revolução Gloriosa; no restante da Europa, após a Revolução Francesa, em 1789, e nos Estados Unidos, com a luta pela Independência, em 1776.

Em relação aos autores representantes do liberalismo, destacam-se Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Adam Smith (1723-1790) e John Stuart Mill (1806-1873). Para tais autores, a defesa da propriedade privada é um princípio fundamental, pois é por meio dela que as relações capitalistas de produção podem ser preservadas e perpetuadas. O acesso à propriedade privada não é, na concepção dos liberais, para todas as pessoas, mas para uma minoria que usufrui dos benefícios da propriedade privada. Defendem, também, o pensamento liberal, a limitação do poder. Este se opõe ao princípio de liberdade do Estado intervencionista, cujo poder deve se reduzir a meros procedimentos políticos e jurídicos.

Locke, conforme se lê em Dornelles (2006), estabeleceu a teoria dos direitos naturais do homem, em que todos os membros da sociedade são livres e iguais. Para ele, o homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho, o que é o fundamento originário da propriedade.

Para Locke, a verdadeira liberdade decorria do exercício do direito à propriedade. Dessa concepção individualista burguesa, relata Dornelles (2006), nasce a ideia de uma

relação contratual entre os indivíduos, na qual a propriedade, a livre iniciativa econômica e as liberdades políticas e segurança pessoal, limitadas, seriam garantidas pelo poder público.

Por isso, destaca-se que a liberdade sustentada pelo liberalismo se situa no contexto da propriedade privada. Assim sendo, a maior parte da população, por não ter propriedade, fica somente com a *liberdade* de vender sua força de trabalho, para sobreviver por meio dela.

> Locke, portanto, entendia que a propriedade seria o direito inalienável do ser humano, o direito fundamental do qual decorrem os demais direitos dos indivíduos. O direito à propriedade seria, então, o motivo pelo qual cada indivíduo cede parte de suas liberdades e direitos para a formação da instância que garantirá e protegerá a existência desse direito, ou seja, o Estado-governo. (DORNELLES, 2006, p. 19).

Disto, depreende-se a acepção de democracia liberal, em que há a separação entre a esfera política e a esfera econômica, legitimando a competição de mercado, o individualismo e a defesa dos interesses privados. Tem-se a igualdade de oportunidade na livre concorrência do mercado, estando, na capacidade de cada pessoa, a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso.

A democracia, por conseguinte, que preserva a propriedade privada é a representativa. Ela permite a participação de forma restrita e reduzida à esfera política. Nesta acepção, dissemina-se o consenso do exercício da liberdade e da igualdade por meio da participação política, por meio do sufrágio universal.

Nesta concepção de democracia representativa ou parlamentar (município, estado e federação), conforme afirma Bobbio (1992), o dever, o direito, de fazer as leis não diz respeito ao povo reunido em assembleias, mas a um corpo restrito de representantes eleitos por cidadãos e cidadãs, a quem são reconhecidos os direitos políticos.

Assim, a noção de soberania do povo, no regime político que perpassa a concepção de democracia liberal, está atrelada à representação. O povo não governa de forma direta, mas, sim, por meio de representantes por ele eleitos. Dessa forma, a democracia liberal é materializada de forma indireta e representativa.

Para Macpherson (1978, p. 17), a democracia se desenvolve na sociedade de mercado capitalista por meio da democracia liberal, cujo princípio ético se fundamenta sobre a liberdade individual.

> O conceito de democracia liberal só se tornou possível quando os teóricos — a princípio uns pouco e, depois, a maioria dos teóricos liberais — descobriram razões para acreditar que ‘cada homem um voto’ não seria arriscado para a propriedade, ou para a continuidade das sociedades divididas em classes.

Macpherson (1978, p. 28) divide a democracia liberal em três modelos, a saber:

> [...] Democracia Protetora: suas razões para o sistema democrático de governo eram de que nada menos poderia em princípio proteger os governados da opressão pelo governo. O segundo é chamado Democracia Desenvolvimentista: ele introduziu uma nova dimensão ética, vendo a democracia sobretudo como meio de desenvolvimento individual. O terceiro, Democracia de Equilíbrio deixou de lado a reivindicação moral, com base em que a experiência da atuação concreta dos sistemas democráticos mostrou que o modelo desenvolvimentista era inteiramente irrealista: os teóricos do equilíbrio ofereciam ao invés uma exposição (e argumentação) da democracia como uma concorrência entre elites, competição essa que produz equilíbrio sem muita participação popular.

A democracia representativa é um dos elementos do capitalismo em que a vontade da população é suprimida em detrimento dos imperativos do lucro e da acumulação de capital, excluindo milhões de pessoas do processo de desenvolvimento econômico, corroborando com a pobreza política.

> O nível mais profundo de pobreza política é, assim, a condição de *ignorância*: o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre. Por conta disso, atribui sua pobreza a fatores externos, eventuais ou fortuitos, sem perceber que *pobreza é processo histórico produzido*, mantido e cultivado.
> [...]
> A tendência do pobre de esperar ajudas dos outros, sobretudo de ver no Estado apenas instância de ajuda, já denota sua pobreza política, mais grave que a pobreza material, porque não tem como mudar a situação. Entrega-se a soluções alheias e que muitas vezes são táticas para manter o problema da subalternidade do pobre [...] Assoma o fenômeno da ignorância [...] Falamos aqui da *ignorância produzida socialmente como tática de manutenção da ordem vigente e que faz do pobre típica massa de manobra*. Trata-se daquela ignorância que aparece no escravo que se vangloria da riqueza de seu patrão: não atina que a riqueza gerada, pelo menos em parte, lhe pertence de direito. Não é apenas alienado, sobretudo ignora que é alienado. (DEMO, 2003, p. 27-28, grifos nossos).

De acordo com Bobbio (1992), o significado da democracia formal, na teoria política contemporânea, tende a resolver-se em uma série de regras do jogo, dentre elas: a) órgão político que cumpre função legislativa deve ser composto por membros eleitos pelo povo; b) voto para todos os cidadãos e cidadãs, na forma da lei, sem qualquer distinção; c) as eleições devem seguir os princípios de maioridade numérica; d) nenhuma decisão tomada pela maioria deve limitar os direitos da maioria, em especial de se tornar maioria; e) o órgão do governo deve gozar de confiança do parlamento ou do chefe do poder executivo.

Assim, a democracia liberal maqueia o princípio de soberania popular, do governo do povo pelo povo, ao limitar para a transferência de outrem os direitos das pessoas na tomada de decisões referente à vida coletiva em sociedade.

2.3.2 Democracia contra-hegemônica

Se, na concepção liberal de democracia, a forma de participação é indireta (por meio de sistema de representação), na democracia crítica, a participação é direta e a soberania é popular.

A posição de classe, na democracia liberal, não determina o direito à cidadania. Por isso, nessa concepção, a democracia restringe-se aos interesses do capitalismo. Este produziu, com o passar do tempo, uma separação entre as esferas política e econômica (DAL RI, 2004). Neste sentido, a cidadania assume uma nova forma, visto que, para a democracia liberal, a esfera econômica não pertence à esfera pública. A intersecção entre a democracia liberal e a democracia antiga, grega, está na dissociação entre identidade cívica e o *status* social e econômico. Isto reforça as desigualdades de classe, embora se conviva com a igualdade formal política, conforme se lê em Wood (2003).

Por isso, o capitalismo não produz benefícios para todos e todas, como se apregoa, pois objetiva o aumento das riquezas privadas, por meio do acúmulo de lucros. A distribuição de renda irregular e a concentração dos meios de produção, nas mãos de uma minoria, provocam uma desigualdade, também, na distribuição dos demais recursos disponíveis, como conhecimento sistematizado, tecnologia, habitação, saúde e, entre outros, o poder político, levando à pobreza política.

Wood (2003) ressalta que há muita coisa boa no liberalismo que deve ser preservada e aperfeiçoada, na medida em que objetivam a ideia de democracia no seu sentido literal, como poder popular. Apesar das ambiguidades da democracia liberal no contexto capitalista, esta ainda é mais inclusiva que a ateniense, na análise da autora, pois ganhou muito da incorporação dos princípios liberais, do respeito às liberdade civis e dos direitos humanos.

De acordo com WOOD (2007, p. 7), o significado de democracia está na premissa de seu nome: o "[...] o governo do povo ou pelo poder do povo". A verdadeira democracia se operacionaliza com participação direta do povo, e se as leis não forem ratificadas pelo próprio povo são nulas. A primeira conquista da democracia, afirma a autora, consiste em garantir que o povo governe a si próprio, e as liberdades para além do direito ao voto. Neste sentido, Wood

(2007, p. 4) argumenta a incompatibilidade da democracia — que tem como pressuposto a soberania popular — e do capitalismo.

> [...] o capitalismo é — em sua análise final — incompatível com a democracia, se por 'democracia' entendemos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às 'leis' do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irredutível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da 'desmercantilização'. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo.

A autora, ao analisar as concepções dominantes de democracia, identifica a tendência a elas inerente: substituição da ação política pela cidadania passiva, ou seja, a ênfase nos direitos passivos em detrimento dos direitos ativos, a criação de estratégias de consenso para evitar confrontos com as concentrações de poder social, sobretudo se for com as classes dominantes e, também, a despolitização da política.

Ressalta Wood (2007, p. 14) que todas as mutações no conceito de democracia foram possíveis devido às características do capitalismo, pela relação particular entre capital e trabalho e também pela específica relação capitalista entre a esfera econômica e a esfera política. Pondera a autora que, embora haja movimentos anticapitalistas que veem uma contradição fundamental entre capitalismo e democracia, o significado disto não é o mesmo para todos, visto que:

> De um lado, por exemplo, estão aqueles para quem a democracia é compatível com um capitalismo reformado, no qual as grandes corporações são socialmente mais conscientes e prestam contas à vontade popular, e onde certos serviços sociais são cobertos por instituições públicas e não pelo mercado, ou pelo menos são regulados por alguma agência pública que deve prestar contas. Essa concepção pode ser menos anticapitalista que antineoliberal ou antiglobalização. Do outro lado, há aqueles que acreditam que, ainda quando é sempre crucial lutar por qualquer reforma democrática possível na sociedade capitalista, o capitalismo é em essência incompatível com a democracia.

Contudo, a autora parece indicar que, enquanto o capital depender dos Estados locais, e estes sendo um polo potencialmente útil para as forças de oposição, acredita que as lutas democráticas, visando alterar o equilíbrio das forças de classe, talvez representem o maior desafio ao capital.

Assim se expressa Wood (2007, p. 15-16)

> [...] o capital internacional necessita do Estado mais que nunca para organizar os circuitos econômicos que o capital não pode dirigir por si próprio. Porque o capital depende, talvez hoje mais que nunca, de um sistema global de Estados; as lutas verdadeiramente democráticas — entendidas como lutas para trocar o equilíbrio de poder de classe tanto dentro como fora do Estado — podem chegar a ter um efeito muito maior que em épocas anteriores.

Santos, B. (2008)[32] visualiza dois instrumentos hegemônicos para sair da situação de "sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas": a democracia e os direitos humanos. A alternativa, defende o autor, é buscar construir uma proposta contra-hegemônica, (re)politizando e radicalizando a democracia. Desse modo, a democracia deixa de ser vista como um problema e passa a ser solução. Nas palavras do autor, "é preciso lutar por uma democracia sem fim." E que atualmente tem, de certa forma, acontecido com, por exemplo, o Fórum Social Mundial, Marcha Mundial das Mulheres e mobilização internacional por meio da internet, dentre outros.

Por fim, a concepção crítica de democracia busca a integração econômica e política, a garantia do direito do povo de decidir, a participação ativa nos processos de tomada de decisão, pois são essas decisões que interferem diretamente na vida de cada um. No próximo tópico a democracia no contexto brasileiro é discutida, pois a cultura de um país é resultado de processos históricos que contribuem sobremaneira para determinar as concepções dos cidadãos e cidadãs acerca da participação na esfera pública e de práticas democráticas ou não, no âmbito da vida social.

2.4 Democracia no contexto brasileiro e a ascensão da educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos e sua trajetória estão diretamente relacionadas com os movimentos sociais, especificamente, no caso da América Latina, na resistência aos regimes militares que assolavam toda a região, ao longo da segunda metade do século XX.

[32] O texto de Santos, B. (1998) intitulado *Elite é politicamente democrática, mas socialmente facista* não está paginado. Por isso, nas citações literais, o número da página não foi indicado.

Não condizente com esta história, a educação em direitos humanos opera numa perspectiva crítica, de contestação à injustiça, contra ausência de democracia e da utilização da violência física como meio de luta política, conforme se lê em Candau 2000.

No século XVI, Maquiavel (2004) fundamentou as ideias de um Estado autossuficiente. Labutou pela instauração de um Estado estável, que tivesse como princípio a ordem. Na sua obra, *O Príncipe,* de 1513, Maquiavel (2004) explica que um bom governo deve ser capaz de resistir aos inimigos e aos golpes da sorte (fortuna). O príncipe deve possuir a *virtù*, uma qualidade política necessária e não relacionada à moral. O autor descreve as atitudes que um soberano deve possuir, não somente para tomar o poder, quanto para se manter nele. Sua máxima se expressa na frase: *os fins justificam os meios,* que indica o uso de meios imorais como aceitáveis, quando se tem por objetivo o sucesso do Estado[33].

Para Santos, B. (2008), como já mencionado, a era atual é de sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. Esse *fascismo social,* explica o autor, é um regime que se caracteriza por diferenças sociais tão grandes, que algumas pessoas ostentam poder de veto sobre as outras. Neste caso, há pessoas que ficam sem qualquer tipo de poder de decisão, inclusive sobre suas próprias vidas, estando sujeitas ao veto de uma minoria poderosa, constituindo-se numa sociedade privada de direitos fundamentais.

Não se desconsidera, neste texto, a importância dos processos de (re)democratização vividos nas últimas décadas, particularmente no Brasil, principalmente no que se refere à participação nos processos eleitorais, aos direitos de livre associação, à liberdade de imprensa, aos direitos das *minorias sociais*, dentre elas as mulheres, à possibilidade de comunicação e expressão. Entretanto, a forma pela qual a democracia se estabeleceu — liberal representativa — tem não só conservado, como ampliado, as desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão historicamente construídas.

A construção dessa democracia política**,** no país**,** se justifica pelo longo período de escravidão, que determinou comportamentos de submissão, mando e conformismo em relação à negação de direitos. A pessoa escrava também foi privada de sua dignidade humana, ao ser tratada como simples objeto ou mercadoria. Naquele momento, entendia-se que para ser *pessoa*, era preciso ter certos requisitos, como, por exemplo, local de nascimento, cor da pele e relações sociais, conforme se lê em Viola (2007) e Candau (2008b).

[33] Maquiavel (2004) esclarece que seus conselhos não eram originais e que já tinham sido adotados na prática por diversos governantes, realizando uma leitura de como eram as relações políticas no seu tempo. Sua preocupação estava relacionada à fraqueza política e militar da Itália. Desejava ver um governo que unificasse o país e expulsasse os invasores estrangeiros que estavam a devastá-la. Maquiavel almejava tornar seu país um Estado forte. Na sua obra destacam-se também os principados civis e eclesiásticos. Em relação ao primeiro, o cidadão comum pode ser príncipe de sua nação pelo apoio dos compatrícios do povo e dos nobres.

A prática do coronelismo impregnou, também, a cultura brasileira. Havia, naquele momento histórico, um sistema nacional paralelo, de dominação privada, protagonizado por coronéis que detinham o poder político e econômico. Nesse período, o voto era restrito a uma pequena parte da população. As mulheres, e em alguns períodos, os negros e analfabetos não tinham o direito de votar e, os últimos, quando o conquistaram, foram presos ao voto de cabresto. As mulheres só conseguiram conquistar o direito ao voto, no Brasil, em 1932. (VIOLA, 2007; CANDAU, 2008b).

No Brasil, formou-se um Estado de elites e oligarquias, por meio da dominação política e da exploração socioeconômica. Essa minoria dominante nunca se comprometeu verdadeiramente com os interesses da população, sempre atuando em benefício de interesses próprios. Essa dominação estende-se até os dias atuais, sobretudo pela capacidade e as estratégias que essa classe apresenta como dirigente, na cooptação das reivindicações das classes trabalhadoras e no atendimento de seus interesses. Disto decorre sua permanência no poder.

Esse quadro aponta para a fragilidade da democracia no país. Holanda (1956), ao analisar o processo da democracia no Brasil, discute alguns dos obstáculos que dificultaram a sua consolidação. Na análise do autor, a democracia foi importada por uma aristocracia, que procurou acomodá-la onde fosse possível, para atender seus interesses de classe. Ressalta que os movimentos aparentemente reformadores, no país, partiram *quase* sempre de cima para baixo, sem a participação popular. Dessa forma, para o autor "[...] a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido [...]" (HOLANDA, 1956, p. 160).

Diante desse cenário tristonho e complexo, onde tudo parece ocorrer segundo uma perspectiva hegemônica, ainda é possível encontrar concepções alternativas àquelas de um mundo neoliberal, que são construídas pelos movimentos sociais e populares, que produzem outras visões de mundo. Experiências reais que apresentam outras formas de construção e relações democráticas, caracterizadas pela participação e pelo posicionamento reflexivo-crítico, diante do modelo hegemônico vigente não só no Brasil como no mundo. Um exemplo a ser citado são as cooperativas de produção de trabalho associado, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[34]. Para Dal Ri e Vieitez (2004, p. 46)

> [...] a organização mais avançada [...] é a Cooperativa de Produção Agropecuária (CPA), ou seja, cooperativa socializada de gestão democrática ou de autogestão. As características básicas desse tipo de empreendimento são as seguintes: a inexistência do trabalho assalariado; distribuição igualitária do excedente econômico; o trabalho coletivamente organizado; e

[34]Para maiores informações, consultar: DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão.** São Paulo: Ícone: Fapesp, 2008.

> a gestão democrática. A gestão democrática aqui é uma autogestão da cooperativa pelos próprios trabalhadores, com base em instâncias decisórias como assembleias gerais, núcleos de base, setores de produção e de serviços, e outros mecanismos de tomada de decisão pelo coletivo de associados ao empreendimento. O autogoverno, com a tomada de decisões coletivas e diretas, é um dos elementos que diferencia esse tipo de cooperativa, dentre tantos outros existentes.

A organização do modo de produção do MST baseia-se no trabalho associado, e com isso propicia uma organização que se difere radicalmente do escopo dos padrões capitalistas de produção.

> [...] Ele é um movimento de luta e, ao mesmo tempo, o *demiurgo* de uma economia distinta da economia burguesa dominante. É um sujeito ativo e até altissonante na luta de classes na ordem social brasileira. Mas a sua luta, diversamente do que ocorre com as demais organizações populares, dá-se também imediatamente no terreno da organização da produção. A reivindicação da reforma agrária não é apenas reivindicação de acesso à terra, de distribuição de terra para quem não tem e a quer, mas a exigência do direito de promover *in continenti* uma reorganização não-capitalista das relações de produção num segmento da economia agrária. (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 47, grifos dos autores).

Viola (2007) considera que as lutas travadas pelos movimentos sociais demonstram que a formulação dos direitos humanos traz em si mesma sua reformulação, de modo que os direitos conquistados se transformam na sustentação dos direitos a serem almejados. Acredita o autor que, assim como as ações de resistência à ditadura construíram a base social para as lutas de (re)democratização, os direitos civis e políticos, garantidos e elencados pela Constituição de 1988 podem vir a se transformar, também, na base de sustentação das lutas sociais pelos direitos econômicos, culturais e sociais, objetivando a garantia da efetividade do princípio da indivisibilidade dos direitos, visto que, "[...] a inexistência de uns significa a ameaça dos demais, da mesma maneira que a crise dos direitos humanos representa a própria crise da ordem democrática." (VIOLA, 2007, p. 132).

A educação em direitos humanos também contribui, enquanto educação crítica que contesta, questiona e visa, em última instância, contribuir com a superação do modelo hegemônico vigente. A este respeito, para Benevides (1998b, p. 173)

> A educação [...] para os direitos humanos, [...] tem como premissa a superação da antiga visão liberal e 'neoliberal reformada' — sobre educação e cidadania. Isto é, aquela concepção do cidadão como indivíduo livre perante o Estado (o que é essencial), mas visto de forma fragmentada, como só contribuinte, ou só consumidor definido pelas regras do mercado, ou só o

> eleitor que precisa ser conquistado, ou o trabalhador qualificado que deve ser 'reciclado', ou a elite dirigente mandatária 'por direito divino' etc. Tal superação significa reconhecer sim o cidadão como membro [...] de classes sociais diferenciadas, [...] em conflito. Cumpre reafirmar: reconhecer, ainda, que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direito.

Vários autores e autoras, como, por exemplo, Bobbio (1992) e Benevides (1998b), além de documentos internacionais e nacionais reconhecem que não há democracia sem a vigência dos direitos humanos e vice-versa. Mas não se trata de qualquer democracia, é preciso explicitar qual democracia. É preciso, então, defender uma democracia, na concepção de Santos, B. (2008), de alta intensidade. O objetivo deve ser, argumenta o autor, de sair de uma democracia tutelada, restrita, de baixa intensidade, para chegar à democracia de alta intensidade, que torne o mundo cada vez menos confortável para o neoliberalismo.

Embora o discurso dos direitos humanos possa até ser farsante, conforme se tentou demonstrar nos itens anteriores, pois é usado com determinados interesses, como alerta Demo (2003), assim como toda linguagem plantada no espaço de poder, não se pode negar que representa processo fundamental de comprovação da própria sociedade como sujeito de história.

Neste sentido de mudança e transformação social, a educação escolar, por meio do trabalho que realiza, pode "[...] ajudar a preparar os alunos para uma nova sociedade; a ajudar ao aluno transitar do estado de consciência alienada para a superação de seu estado de classe; servir de ponto entre a realidade atual e a que se quer construir." (ORSO, 2008, p. 62).

A escola, como outras instâncias da sociedade, como partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais, associações, tem um papel fundamental a desempenhar na luta por mudanças estruturais na sociedade que contribuam para romper com a lógica do capital. Como já citado anteriormente, "trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, 'lutas pedagógicas' que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social.". (RUIZ, 2008, p. 225).

Como afirma, categoricamente, Orso (2008, p. 62), "[...] ou nos organizamos e lutamos pela transformação da sociedade ou então não teremos uma educação de nova modalidade nem construiremos um novo homem" e uma nova mulher.

A educação em direitos humanos é referenciada em vários documentos internacionais e nacionais como fundamental para a efetivação de uma cultura de direitos humanos e de formação de cidadãs e cidadãos críticos. Essa é a discussão que será tomada no próximo

capítulo.

CAPÍTULO 3
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Neste capítulo é abordada a educação em direitos humanos, nos documentos nacionais e internacionais que a fundamentam. A partir das limitações destes documentos para a efetivação da proposta da educação em direitos, levanta-se o debate para aproximações de uma concepção crítica em relação à educação em direitos humanos que se comprometa com a luta sócio-política e econômica, em prol de mudanças sociais que contribuam para a transformação social.

3.1 A educação em direitos humanos sob o prisma dos documentos nacionais e internacionais

No contexto criado após o término da Segunda Guerra Mundial, foi criada as Nações Unidas (ONU) com a incumbência de, junto com os aliados dos Estados Unidos, criarem instituições de âmbito internacional, objetivando a definição do conjunto básico de direitos que deveriam ser reforçados e protegidos. Algumas instituições deveriam garantir um ambiente seguro e previsível para as transações econômicas internacionais e à outras, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), foram atribuídas funções específicas para tratarem do desenvolvimento dos direitos humanos, da educação, da saúde, da moradia e das condições de trabalho adequadas, conforme se lê em Schwartzman (2004).

Em relação à gênese da educação em direitos humanos em nível internacional, ela nasce no contexto que se seguiu a Segunda Guerra Mundial, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 pela ONU.

Segundo Comparato (2006, p. 223), a Declaração de 1948 retomou os ideais da Revolução Francesa, representando, então, a manifestação histórica de que se formara, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens e mulheres, conforme ficou registrado em seu artigo I. No entanto, o autor

faz a ressalva de que "[...] a cristalização dessas idéias em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos."

A ONU tem vários documentos que tratam do tema dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, mas Sacavino (2009) reconhece a UNESCO, dentro do sistema da ONU, como o organismo que mais tem se empenhado na educação em/para os direitos humanos. Para a autora, a preocupação com a temática por esse organismo internacional tem sido constante, tendo desenvolvido numerosas atividades e ações e sempre considerado o tema em seus documentos e publicações.

Na análise de Ugarte (apud SACAVINO, 2009, p. 71), a concepção de educação em direitos humanos da ONU e da UNESCO caracteriza-se

> [...] como o conjunto de atividades de capacitação, difusão e informação encaminhadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos. Trata-se de fazer um esforço de educação e informação para construir uma cultura dos direitos humanos através do acesso a conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos.

A obrigação de educar para os direitos humanos, de acordo com Symonides (2003, p. 70, grifos nossos), aparece formulada no artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ao afirmar que a

> [...] educação deverá estar orientada para imbuir na criança o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais, e aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, além de *prepará-la para assumir uma vida responsável numa sociedade livre dentro do espírito de compreensão, paz, tolerância,* igualdade entre os sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.

Ainda, segundo Symonides (2003, p. 70), a 49ª sessão da Assembleia Geral, por meio da Resolução nº 49/184, nos termos formulados pelo Congresso Internacional de Montreal sobre Educação para os direitos humanos e a democracia, afirma que "[...] a educação para os direitos humanos e a democracia é, por si só, um direito humano e um pré-requisito para a realização dos direitos humanos, da democracia e justiça social [...]".

De acordo com Morgado (2006, p. 1) a educação em direitos humanos preocupa-se em difundir e fomentar, por meio de diferentes estratégias, uma cultura de direitos humanos, uma

vez que as realidades da maior parte dos países do mundo são de constantes violações dos direitos. O discurso neoliberal dissemina entre as pessoas a ideologia do individualismo e incentiva sempre o êxito econômico como alternativa única de felicidade, aprofundando assim as desigualdades sócio-econômicas. "Em uma luta de caráter individual, o discurso 'do outro', as atitudes solidárias, a preocupação com o bem estar de todos (as) e a participação na sociedade civil ficam seriamente comprometidos."

Neste contexto, a educação em direitos humanos desponta como uma importante estratégia para uma cultura de direitos humanos, tendo em vista que o Programa de Ação da Declaração de Viena (1993, ponto 79) dedica uma atenção à questão da educação e dos direitos humanos e faz uma solicitação aos Estados Nacionais:

> [...] A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matéria dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal.

O papel da educação como fundamento para a cultura de direitos humanos, também, foi destacado pela 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, realizada em Genebra em 1994, conforme aponta Symonides (2003). Na sequência, em conformidade com as recomendações da Conferência de Viena, "[...] a 49º sessão da Assembléia Geral, por meio da Resolução nº 49/184, proclamou a Década das Nações Unidas da Educação para os Direitos Humanos, com início em 1º de janeiro de 1995" (SYMONIDES, 2003, p. 70).

Para o cumprimento desse decênio, a ONU elaborou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Na primeira etapa (2004-2007), o programa focalizou os sistemas de ensino fundamental e médio.

De acordo com documentos internacionais, a cultura de direitos humanos contribui com a formação de novas gerações que tenham por princípio o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, com direitos e responsabilidades, e na construção de pessoas de direitos, que reconheçam na outra também os mesmos direitos.

Symonides (2003, p. 17, grifos nossos) compreende a Declaração de 1948 como um marco na história da humanidade, que permitirá o alcance da justiça social e de sociedades democráticas.

> O ideal de 1948 deverá estar presente em todas as situações curriculares e em todos os projetos pedagógicos. Será por intermédio de uma nova mentalidade que abreviaremos a luta em direção à universalização da cidadania. Mais ainda. Será por uma reforma do pensamento que, começa com a *educação desde a mais tenra idade*, que poderemos formar mentes lúdicas e democráticas capazes de *operar mudanças há séculos reclamadas*,

> no sentido de fazermos da justiça social um objetivo que se concretize e que se distribua por igual entre os mais diferentes segmentos sociais.

Com a Constituição de 1988, os direitos humanos são reconhecidos como parte do arcabouço jurídico e institucional, tornando a educação em direitos humanos tema integrante da política de Estado. Assim, tendo como marco a própria Constituição Federal, o final da década de 1980 inaugura um período caracterizado pelo surgimento de uma série de instrumentos legais, voltados para a proteção e promoção dos direitos humanos.

O Brasil tem ampliado processos de ratificação de documentos internacionais de proteção aos direitos humanos e vêm criando internamente mecanismos de proteção aos direitos humanos, como por exemplo: Lei 7.716/89 (BRASIL, 1989) que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei 10.741/2003 (BRASIL, 2003) que trata do Estatuto do Idoso; Lei 10.098/2004 (BRASIL, 2004), que define o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dentre outras.

No plano político-institucional, o Brasil criou, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Por meio desse plano, pontuam Pinheiro e Neto (1997), o país foi o primeiro do continente americano a pôr em prática a recomendação da Declaração e Programa de Ação da Conferência sobre Direitos Humanos, de Viena (1993). O PNDH (1996), conforme consta no próprio documento tem por objetivo identificar os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no país, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que impossibilitam ou dificultam a sua plena realização.

No PNDH são contempladas iniciativas legais e de políticas públicas com objetivo de promover o exercício da cidadania, a proteção do direito à vida e à integridade física, o direito à liberdade, e o direito à igualdade perante a lei, entre outros. Entretanto, o Plano foi muito criticado por enfatizar mais os direitos civis e políticos.

O inciso I, artigo 27, da LDBEN, 1996, faz menção à educação em valores, ao preconizar que os conteúdos curriculares da Educação Básica devam observar as seguintes diretrizes: "[...] a difusão de valores fundamentais ao *interesse social*, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à *ordem* democrática." (grifos nossos).

Em 1997, anunciaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs). A sua elaboração se deu no intuito de torná-los uma referência de

âmbito nacional para o Ensino Fundamental e para as ações políticas do Ministério da Educação (MEC). Na concepção dos PCNs (1997), encontram-se os temas transversais destinados ao trabalho pedagógico com questões que devem perpassar todas as disciplinas. São eles: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, e temas de caráter local. Os temas transversais, de acordo com Candau (2000, p. 84, grifos nossos), foram propostos

> [...] na *perspectiva da educação para a cidadania*, como estratégia de introdução das *demandas atuais da sociedade*, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de 'dignidade da pessoa humana', que implica no respeito aos Direitos Humanos, 'igualdade de direitos', que supõe o princípio da equidade, 'participação' como princípio democrático e 'co-responsabilidade pela vida social', implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

Jacomeli (2004a) e Falleiros, I. (2005) argumentam sobre a fragilidade da proposta de educação, no sentido de emancipação do ser humano, contida nos PCNs e Temas Transversais. A citação, a seguir, elucida que esses documentos visam a atender os interesses de reprodução do capitalismo no país, por meio da inculcação de valores e representações da ideologia dominante, os quais buscam manter a coesão social sem questionar as diferenças de classe.

> [...] A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, afirma que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é 'complexo' e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares. [...] tal proposta representa uma tentativa de reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Esse discurso, em sintonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola deve ser o de formar o 'cidadão' para atuar numa sociedade democrática. Assim, os conteúdos ministrados nela devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana dos homens. *É essa necessidade de reorganização da escola que explica a inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no currículo escolar*. Esse projeto, agora rearticulado e adotando a expressão 'neoliberal', está calcado em propostas de organizações multilaterais que funcionam como financiadoras da expansão e controle da 'qualidade' educacional dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia. Entretanto, apesar da ênfase que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente novas, ou 'pós-modernas' [...] são uma adequação do que já foi discutido em outros tempos[35], no âmbito das ideologias educacionais liberais, por exemplo, pelos escolanovistas. Algumas questões são certamente diferenciadas, já que também a sociedade atual traz algumas

[35] Ao longo de sua análise, Jacomeli (2004a) mostra que os Temas Transversais propostos pelos PCNs são, na verdade, um desdobramento dos chamados estudos sociais de primeiro e segundo graus da década de 1971, da época da ditadura militar, da disciplina Moral e Cívica, que foi proposta pela Lei 5.692/71.

> características e exigências que não estavam presentes no seu passado, mas o 'chão' teórico ainda é dado pelo liberalismo, através de sua nomenclatura de neoliberalismo. É o caso da visão e do discurso de transformação e adequação da sociedade pela reforma da escola e pela inculcação de valores desejáveis para o presente momento histórico. (JACOMELI, 2004a, p. 18, grifos nossos).

Somente em 2002 foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) pelo governo federal, que incorporou ações específicas no campo de garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à habitação, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como apresentou propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade, com vistas à consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos (PNDH II, 2002, p.3). O Programa dedicou uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo. Dentre eles, o item 470: "[...] criar e fortalecer programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas do ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos."

No ano de 2003 foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), órgão da Presidência da República que instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos[36], com a atribuição de elaborar e monitorar o PNEDH, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades. A versão inicial do PNEDH[37] foi lançada em 2003 e, após submissão a um período de consulta, conforme consta no próprio documento, e debate com a sociedade civil, teve sua versão finalizada em 2006.

> A partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos humanos fundamentais da pessoa humana. (PNEDH, 2003, p. 5).

[36] Portaria 66, de 12 de maio de 2003.

[37] O PNEDH é organizado em torno de cinco áreas de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia. Além de apresentar concepções e princípios dessas áreas, o PNEDH apresenta também ações programáticas para cada uma delas.

O PNEDH (2006) está apoiado em documentos internacionais e nacionais e, embora tardiamente, visa atender à Década da Educação para os Direitos Humanos (1995-2004), prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU e seu Plano de Ação. O PNEDH (2006) *reconhece* que, apesar dos avanços de direitos no plano normativo, o contexto nacional caracteriza-se por desigualdades e exclusões econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente do modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Diante disso, o PNEDH (2006, p. 11) afirma a educação para

> o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e do ser humano, pleno desenvolvimento da personalidade e senso de dignidade, prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos étnicos e linguísticos e da possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Neste sentido, o PNEDH (2006, p. 17) explicita a sua concepção de educação em direitos humanos como:

> [...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

O PNEDH[38] (2006, p. 18) considera que essa concepção de educação busca "[...] efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social". Para tanto, a mesma deve ser promovida em três dimensões:

> a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos:

[38] Dentre os desdobramentos do PNEDH, destacam-se: a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos com projetos educativos — dentre eles, o estado de São Paulo, com o Programa de Formação *Direitos humanos nas escolas*, desenvolvido por um grupo de professores e professoras da Universidade de São Paulo — e o Programa *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, do MEC e da SEDH, mas que não chegou a se disseminar pela maior parte das escolas.

> desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Ainda, sobre a educação em direitos humanos, a lei nº 11.525/2007 trata da obrigatoriedade da inclusão de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069/ 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, no currículo do Ensino Fundamental. Em 2009, foi realizada a atualização do PNDH, agora, em sua terceira versão. Ele adota a educação e a cultura em direitos humanos como um de seus eixos temáticos, como estratégia para a implementação do PNEDH.

Nesta perspectiva de reconhecimento da importância da educação em direitos humanos os documentos nacionais e internacionais que tratam do assunto *parecem* convergir com a opinião de Symonides (2003, p. 170) de que:

> [...] quanto mais avançar a educação para os direitos humanos, também avançarão as possibilidades de construirmos alternativas de desenvolvimento que valorizem a vida e a justiça. Certamente a luta por um ideal comum, que começa pelo reconhecimento do direito de todas as pessoas ao patrimônio comum de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e que deve possibilitar a todos padrões mínimos que qualificam a existência, configura-se como uma luta incessante em que cada um, cotidianamente, deverá dar sua contribuição. Daí a importância de um processo permanente de educação que acompanhe toda a vida.

Na história nacional e mundial, sob o prisma das legislações, nunca se falou tanto em direitos humanos e de educação em direitos humanos. Contudo, a universalização do discurso não tem correspondido à efetivação dos direitos na prática. Se os anúncios dos vário marcos normativos não podem ser menosprezados, também não se pode negar a realidade contínua de violações de direitos humanos em todo o mundo. No próximo item serão abordadas algumas das limitações encontradas nos próprios documentos que tratam dos direitos humanos.

3.2 Os limites dos documentos internacionais e nacionais para a efetivação da educação em direitos humanos numa concepção crítica

A Declaração de 1948, como dito em outro momento, preconiza em seu artigo primeiro que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade de direitos. Mas, como

bem pondera Arendt (apud FORTES, 2010, p. 7), os seres humanos não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas conquistam esses direitos em processos de construção e reconstrução, de organização e luta política.

Conforme pontua Viola (2010), a Constituição de 1988 trouxe o debate sobre as possibilidades de construção de políticas públicas na área dos direitos humanos no país. Ressalta o autor que uma política pública na área da educação em direitos humanos terá sentido quando os princípios dos direitos humanos orientarem a sua elaboração, implementação e avaliação, com a participação ativa da população.

Assim, questiona-se: as políticas públicas de direitos humanos e as que com ela dialogam diretamente pretendem mesmo, com seus anúncios/discursos, uma educação para emancipação humana? Não será feita uma abordagem mais detalhada da análise do discurso oficial sobre o tema por fugir ao escopo deste texto. Restringir-se-á a discussão a alguns comentários de que, mesmo anunciando a educação em direitos humanos, o Estado pode estar escamoteando os seus interesses de atendimento à ordem capitalista.

Nos PCNs há uma contradição, visto que, se por um lado, existe uma preocupação com as questões sociais, por meio dos Temas Transversais, por outro, há todo um interesse de adequação ao sistema neoliberal, conforme dito anteriormente. Os PCNs surgem no início do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Para atender às recomendações de organismos financeiros internacionais, o país iniciou sua reforma educacional por meio do assessoramento de um grupo de especialistas da Espanha, Argentina e Chile e outros países que já haviam realizado suas reformas neoliberais. Acrescente-se, na maior parte, os professores e professoras que nem sequer chegaram a conhecer os PCNs.

> Na realidade, o processo de construção dos Parâmetros não envolveu de modo significativo os professores e muitos nem sequer chegaram, até o momento, a conhecê-los e muito menos a assimilá-los. Em geral, entre os docentes há bastante ceticismo em relação às sucessivas reformas curriculares, principalmente porque o discurso da melhoria da qualidade do ensino não vai, em geral, acompanhado de medidas efetivas de aperfeiçoamento das condições de trabalho dos docentes e de um salário digno. (CANDAU, 2000, p. 84-85).

Para Jacomeli (2004a, p. 7), falar em "[...] PCNs e temas transversais é discutir a base de sustentação teórica dessa proposta: o pensamento liberal, repaginado através do neoliberalismo, e o pensamento escolanovista, agora 'enriquecido' pelo construtivismo."

O PNEDH (2006, p. 17) apoia-se em documentos e recomendações dos organismos internacionais, dentre eles, o Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos

(PMEDH) e seu Plano de Ação, da ONU, 2005. Os objetivos balizadores do Programa, conforme estabelecido no artigo 2º são:

> a) fortalecer *o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais*; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) *fomentar o entendimento*, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em *uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito*; c) construir, *promover e manter a paz*. (grifos nossos).

Em relação à educação básica, o PMEDH (2006, p. 23-24, grifos nossos) tem por princípios norteadores:

> a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotadas sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, *deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade*; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a equidade da educação; e) *a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação*; f) a *prática escolar* deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu *caráter transversal e a relação dialógica* entre os diversos atores sociais.

A educação em direitos humanos nasce no contexto que seguiu após a Segunda Guerra Mundial, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com determinados propósitos e discursos, conforme visto nos capítulos anteriores. Portanto, não se pode negligenciar o contexto histórico em que emerge a educação em direitos humanos e a sua afirmação ao longo dos anos.

A hegemonia neoliberal vem se afirmando no plano internacional, apesar das crises do capitalismo, e os diversos governos, até mesmo aqueles de *esquerda* não se posicionam de maneira contrária, aderindo à lógica capitalista, principalmente em relação às políticas econômicas. Neste contexto, os direitos humanos, que fazem parte da agenda internacional, são reconhecidos e (re)situados, conforme se lê em Candau (2008a).

A ONU elaborou o PMEDH (2005), que defende uma leitura liberal dos direitos humanos, ao elencar, entre outros objetivos, o fortalecimento ao respeito dos direitos humanos e às liberdades fundamentais e o estímulo à participação da população em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito. Conforme discutido no capítulo II, a democracia defendida e implementada pelo liberalismo é a representativa, como renúncia à participação efetiva da população nos processos decisórios e as liberdades fundamentais vinculam-se à defesa da propriedade privada.

As leituras desses documentos, tanto nacionais quanto internacionais, indicam, na maior parte das vezes, um trabalho, na perspectiva dos direitos humanos, voltado ao desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores, como cooperação, respeito, amizade etc. São estabelecidas várias metas e ações, mas não se questiona a estrutura social e não se aborda a socialização dos meios de produção. Esvazia-se a educação em direitos humanos de seu caráter político, como já assinalado em outra parte deste texto. Conforme argumenta Orlandi (2007, p. 238, grifos da autora), em relação, por exemplo, à Declaração de 1948

> [...] o exercício da igualdade vem sempre acrescido de um enunciado que atravessa toda a Declaração: 'a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem estar numa sociedade democrática'. Não se abre mão da ordem pública e se visa precipuamente à liberdade, à justiça e à paz no MUNDO.

Não há um investimento significativo por parte do governo em ações práticas para a concretização da proposta de educação em direitos humanos. Candau (2007, p. 410) considera que, no campo de formação de professores e professoras, as iniciativas para discutir a temática são tímidas ainda, e esta é uma questão urgente "[...] se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos que penetre as diferentes práticas sociais". Silva, A. A. (2010) destaca a falta de elaboração e aquisição de recursos didático-pedagógicos em direitos humanos.

A Constituição (1988) e a LDBEN (1996) garantem o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, mas, na prática, se assistiu à implementação da visão construtivista, fundamentada nos experimentos clínicos de Piaget. "O ministério inundou todo o sistema educativo com uma linguagem psicológica: o Construtivismo. [...] O Construtivismo foi supervalorizado. Só se pensava em psicologia, psicologia, psicologia. O ministério financiava cursos de Construtivismo[39]." (SANTOMÉ apud ANDRADE, 2007, p. 120).

[39] Jacomeli (2004a) defende uma aproximação das teorizações de Piaget, precursor do Construtivismo, com os postulados da Escola Nova, marcado por uma postura teórica eclética que é característica do pragmatismo. Essa teoria, tal como foi incorporada, na opinião da autora, pelas políticas educacionais visa atender os interesses neoliberais.

Em relação à gestão democrática do ensino público a Constituição (1988) a elege como um princípio da Educação Nacional. Na escola, o Conselho de Escola, é o órgão máximo de deliberações. Entretanto, a constituição deste órgão colegiado se dá por meio da *representação* dos segmentos de alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários e funcionárias e de diretores/diretoras de escola. A democracia funciona, no âmbito escolar, de maneira indireta, por meio da representação.

Servilha (2008) constata em sua pesquisa que, embora a gestão democrática da escola pública proponha o exercício da democracia e a legitimação da participação das pessoas na construção coletiva na tomada de decisões, seja em assuntos pedagógicos, financeiros ou administrativos da unidade escolar, pouco resta para que as unidades escolares deliberem devido às suas ações estarem atreladas a uma série de determinações pré-estabelecidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação[40]. Acrescenta que a autonomia da escola esbarra, também, em outras questões como a formação precária de professores e professoras, más condições de trabalho, baixos salários, pouco interesse de alguns segmentos da comunidade escolar (pais e mães, alunos e alunas, professores e professoras), além do excesso de burocracia e da concentração de poder na figura do(a) diretor(a). Assim conclui a pesquisadora:

> O discurso em defesa da democratização do acesso e do ensino de boa qualidade, da participação da comunidade local e escolar quanto à tomada de decisão permeia a legislação oficial desde o período pós-ditadura militar até nossos dias. Porém, o modelo continua centralizador, mesmo quando seus decretos, pareceres, leis dizem o contrário. A gestão continua regulamentada e ordenada de cima para baixo, atendendo ao ideário neoliberal. (SERVILHA, 2008, p. 129).

De um lado, os documentos que tratam dos direitos humanos apresentam limitações a sua efetivação na prática. De outro, apresentam lacunas que permitem a batalha pela materialização dos direitos. Neste processo de lutas a educação escolar (na perspectiva dos direitos humanos) desponta como instrumento capaz de colaborar com as lutas sociopolíticas mais amplas por uma sociedade mais justa. Isto é assunto do próximo tópico.

[40] O objetivo da pesquisa consistiu em investigar a autonomia das unidades escolares nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, tanto na legislação vigente quanto na prática das escolas públicas, municipal e estadual, no município de Marília.

3.3 As possibilidades: aproximações para afirmação de uma concepção crítica de educação em direitos humanos

Pelo exposto, os direitos humanos podem servir a diversos discursos e, consequentemente, as maneiras de se entender a educação em direitos humanos também. As produções sobre a temática utilizam diversas abordagens para compreender os direitos humanos. Entretanto, Candau (2007, p. 408) distingue dois grandes enfoques: um marcado pela ideologia neoliberal, e o outro, alicerçado na visão dialética e contra hegemônica. No primeiro, os direitos humanos são vistos como estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo, enfatizando os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes centrados na participação em eleições. A questão da cidadania passa, na ótica da autora, pela formação de sujeitos produtores e empreendedores e, também, dos cidadãos e cidadãs consumidores. Neste enfoque estão presentes, de acordo com a autora, temas como discriminação racial e de gênero, violência, tolerância, meio ambiente etc. Essa concepção, parece se aproximar dos documentos e planos oficiais, como já discutidos em outro momento deste texto.

No segundo enfoque, para Candau (2007, p. 408) "[...] os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural." Este enfoque, segundo a autora

> [...] enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes, fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*. Coloca no centro de suas preocupações a interrelação entre os direitos de primeira, segunda e terceira geração e se coloca na perspectiva da construção de uma quarta geração de direitos humanos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos. Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social e ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade [...]

A necessidade de se identificar a matriz predominante em cada proposta é ressaltada pela autora, bem como a clareza para qual horizonte se pretende caminhar. Neste sentido, as concepções de direitos humanos e, consequentemente, de educação em direitos humanos assumidas neste texto *aproximam-se* da concepção dialética e contra-hegemônica, conforme elucidada por Candau (2007) por colocar em evidencia o debate de questões importantes

como a concentração de renda, a reforma agrária, dentre outras. Contudo, embora a concepção da autora se situe numa abordagem crítica dos direitos humanos, considera-se que talvez o horizonte para o qual se deva caminhar não coadune com aquele defendido ao longo deste texto, uma sociedade sem classes. A autora não explicita qual seria o *projeto alternativo* de sociedade que não se acomode ao sistema capitalista, apenas indica que esta sociedade alternativa deve ser "inclusiva, sustentável e plural" (CANDAU, 2007, p. 408). Essas expressões utilizadas pela autora fazem parte do próprio discurso neoliberal. Por isso a educação em direitos humanos, defendida neste texto, tenta deixar explícito o seu comprometimento com a superação da sociedade de classes, embora se reconheça que esta superação será, apenas, o primeiro passo para a emancipação humana.

A partir da literatura produzida sobre o tema, tentou-se delinear uma proposta de educação em direitos humanos, fundamentada numa perspectiva crítica que venha estar comprometida com mudanças sociopolíticas mais amplas, na luta por uma sociedade mais justa. Proposta porque as iniciativas na área de educação em direitos humanos são, no geral, incipientes[41] quando considerada a magnitude do país e, da forma como foi abordada nos próximos itens deste tópico situa-se no plano do que deveria ser, mas não é. Assim, houve um esforço para: a) realizar a crítica a ideologia neoliberal que têm se apropriado do discurso dos direitos humanos para preservar, na verdade, o interesse de classes e reproduzir o *status quo*; b) (re)situar as contribuições da educação em direitos humanos por meio da educação escolar numa perspectiva contra-hegemônica que de fato comprometa-se com os valores democráticos e o bem comum. Num primeiro momento, são tecidas considerações mais amplas sobre a educação em direitos humanos e, noutro, questões mais específicas, considerados mais relevantes para este momento, a saber: gestão democrática da escola, metodologia da educação em direitos humanos e o papel do professor e da professora que estejam comprometidos com essa perspectiva de educação, nos princípios aqui defendidos.

3.3.1 Educação em direitos humanos: considerações

O primeiro passo de um processo educativo em direitos humanos, conforme destaca Sacavino (2008a), é a sua difusão, por se tratar de um tema ainda pouco conhecido. Esta

[41] Vivaldo (2009) apresenta por meio de sua pesquisa as experiências em educação em direitos humanos mais significativas, sob seu ponto de vista, no Brasil como, dentre outras: a Comissão de Justiça e Paz (CJP-SP); Novamerica; Universidade Federal da Paraíba; Observatório de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Educação em e para os Direitos Humanos em Santa Catarina. Consultar: VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 78-106.

difusão deve ser acompanhada por um processo de sensibilização que se aproxime da realidade e que propicie às pessoas reconhecimento de que o tema afeta a todos e a todas e, concomitante a este processo, pela construção de uma visão crítica da polissemia de expressões dos direitos humanos e os interesses que podem assumir numa sociedade de classes. Disto decorre o seu caráter eminentemente político.

Benevides (2003, p. 309-310) define a educação em direitos humanos como sendo essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Para a autora, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem dos valores citados, os quais devem se transformar em práticas. A elas se acrescentaria a promoção do cultivo e vivência da participação, leitura de mundo e posicionamento crítico frente às desigualdades. Silva, A. A. (1998, p. 191), com base em Santos, define cidadão como o "[...] indivíduo que tem capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los".

De acordo com Benevides (2003), essa educação parte de três pontos essenciais. No primeiro, o autor caracteriza tal educação como de natureza permanente, continuada e global. No segundo ponto, volta-se para uma educação para a mudança e, no terceiro aspecto, refere-se à cultivação de valores para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Em relação ao segundo ponto,

> [...] trata-se [...] de uma mudança cultural [...] importante [...] pois, implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão [...] nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista e com uma preocupação mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção [...] nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas especialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ida de modernidade. (BENEVIDES, 2003, p. 310).

As pessoas estarão exercendo a cidadania ativa quando efetivamente participarem nas esferas de poder, tanto na participação de processos decisórios, como na organização de lutas na *práxis* pela promoção, defesa e reivindicação de direitos sociais, econômicos e culturais.

Assim, a educação em direitos humanos tem por premissa a subordinação do privado

ao público, o respeito à minoria pela maioria em busca do bem comum, o usufruto da lei sem privilégios, o respeito à diversidade e o direito à participação como condições de exercício da cidadania ativa.

Como aponta Candau (2002), os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direitos, tanto em nível pessoal como coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. A educação em direitos humanos, na educação escolar, constitui-se em uma possibilidade de construir um "[...] espaço em que os sujeitos possam se *significar politicamente* de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, *mas transformação, resistência, ruptura.*" (ORLANDI, 2007, p. 307, grifos nossos).

Essa educação deve propor-se ao resgate da memória histórica, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade. A memória brasileira, como aponta Viola (2010), frequentemente esquece-se de si mesma, ocultando o genocídio dos povos indígenas, as atrocidades do período da escravidão, o combate àqueles que se opuseram contra o colonialismo, as desigualdades da monarquia e das promessas não cumpridas da República. Por isso, para o autor, há a exigência de manter sempre viva na memória coletiva os horrores da história, buscando ressaltar as práticas e lutas dos movimentos sociais pelas conquistas de direitos, os questionamentos e as resistências ao modelo de sociedade hegemônica vigente, para que as pessoas se percebam também como sujeitos que produzem história.

> O indivíduo é considerado como sujeito histórico quando capaz de modificar a realidade. Essa capacidade de agir sobre o curso dos processos sociais só é possível se o indivíduo for consciente, livre e responsável. Essa lógica passa a justificar as diferenças sociais como diferenças de capacidade. Daí que a tarefa central seja libertar o homem de si mesmo, torná-lo livre, tarefa eminentemente pedagógica. (ARROYO, 1996, p. 48).

Outra característica, importante, nos processos formativos, corresponde ao espaço cotidiano como referência permanente da prática educativa. Por meio do cotidiano, é possível refletir sobre os fatos e os acontecimentos que cada dia afetam as pessoas e suas consciências sobre a realidade. Para tanto, é necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. "É no tecido diário de relações, emoções, perguntas, socialização, produção de conhecimentos e construção de sentidos que criamos e recriamos continuamente nossa existência." (CANDAU, 1995, p. 109). Neste processo educacional a metodologia utilizada é que traduz na prática pedagógica a concepção para qual sociedade as(os) profissionais da educação pretendem formar (também o tipo de) homens e mulheres. Por isso algumas considerações a respeito deste assunto são abordadas no próximo item.

3.3.2 Metodologia de ensino na educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos comporta, em sua dimensão, o ensino de valores, mas não deve se restringir somente a ele. Na literatura sobre o tema, parece existir um consenso entre as autoras e os autores, como, por exemplo, Candau (1995), Sacavino (2000), Benevides (2003), Carvalho (2004b) e Genevois (2007) de que não se trata de uma disciplina, de momentos ou aulas reservadas aos direitos humanos, mas de uma educação aprendida por meio de todos os atos vivenciados no dia-a-dia escolar. Por isso, o discurso deverá sempre estar ligado à prática, pois não adiantam palavras bonitas e nem a transmissão de informações simplesmente. "Isso porque ensinar alguém a ser democrático, por exemplo, não se confunde com ensinar o que é democracia, dado que a conduta não decorre simplesmente da posse ou ausência de uma informação". (CARVALHO, 2005, p. 188).

> O valor do ensino escolar, tanto para formação do cidadão como para a continuidade da cultura, não reside só no que se transmite, mas no princípio que rege essa forma de transmissão, ou seja, também reside numa forma de se conduzir. [...] para que haja uma forma de educação que justifique a existência de instituições escolares, é preciso que as razões pelas quais cremos que algo seja verdadeiro ou que um comportamento seja louvável sejam acessíveis ao nosso aluno. Nesse sentido, mais importante que aprender a acreditar que algo seja desta ou daquela forma, é poder aprender como damos nosso assentimento a uma ida, por quais razões adotamos tal ou qual comportamento, quais critérios estão em jogo em cada caso. É essa forma de ensino, peculiar às instituições escolares, que pode prestar um serviço de relevância para a formação de cidadãos. Não por buscar reproduzir – o que fará inevitavelmente – crenças e valores dos professores e das instituições escolares, sejam elas quais forem, mas por ensinar meios de se alicerçar uma decisão, de se justificar uma conduta, de se analisar adequação de uma produção a critérios anteriores, bem como analisar criticamente os próprios critérios de julgamento de uma teoria ou comportamento. (CARVALHO, 1998, p. 28-29).

Embora pareça haver esse consenso de que não se deve introduzir uma disciplina específica sobre direitos humanos no nível da educação básica, o debate sobre como incluir e trabalhar com os direitos humanos no currículo escolar permanece aberto.

Para alguns autores e autoras, como, por exemplo, Genevois (2007), Araújo (2006) e Comparato (2004), essa educação deve ser transversal a todas as matérias. Para Tavares (2007), o enfoque deve ser pela abordagem interdisciplinar e multidimensional, como forma de estabelecer um diálogo com os demais conteúdos e níveis do conhecimento.

Sacavino (2008b) aponta as oficinas pedagógicas como uma metodologia de trabalho privilegiada e Tavares (2007) considera que a abordagem interdisciplinar avança na medida

em que propõe o diálogo entre duas ou mais disciplinas, quebrando as relações de competição para relações de complementaridade das mesmas.

Nader (2007) defende a introdução, nos currículos escolares, de disciplinas cujos conteúdos sejam centrados nos direitos humanos.

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

A autora, ao analisar os temas transversais propostos pelos PCNs e a forma de trabalhá-los na educação escolar, afirma categoricamente "[...] que os Temas Transversais [...] não passam de expressão de adequações do discurso liberal. A retórica liberal [...] utiliza-se da escola como forma de divulgar valores desejáveis para manter a sociedade 'coesa' e 'pacífica', de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia" (p. 19). Falleiros, I. (2004, p. 89) corrobora com a perspectiva apresentada por Jacomeli (2004b), ao enfatizar que o estudo da ética, como tema central da proposta de transversalidade, "[...] embasa os principais fundamentos da nova cidadania para o Brasil do século XXI [nos termos do Banco Mundial], aliando à cidadania formal a abertura de canais de diálogo para a condução das questões sociais e o estímulo à solidariedade na garantia da coesão social, numa sociedade marcada [...] por brutais diferenças de classes." Contudo, se as pessoas que *fazem* a escola tiverem consciência da necessidade e importância de trabalhar com/os direitos humanos na perspectiva crítica poderão conseguir avanços significativos na formação de homens e mulheres que terão condições de se posicionaram criticamente em relação ao mundo que vivem.

Jacomeli (2004a), apoiando-se em Barbosa (2000), pontua, também, que nos PCNs a reflexão ética, articulada aos direitos humanos, tornou-se a principal instância normatizadora das relações humanas no convívio escolar, visando à promoção de valores que perspectivam a coesão social e a aceitação do presente momento histórico, marcado pela globalização do capitalismo, sem pôr em evidência as contradições sociais.

Não obstante, fica claro também, a partir da crítica empreendida por Falleiros, I. (2004, p. 92), que "[...] os exemplos de como se trabalhar com os temas transversais não contemplam as múltiplas determinações históricas, sociais e culturais, ao contrário, pautam-se

num ‘Como fazer?’ visando à promoção dos valores da conservação das relações sociais vigentes e a amenização dos danos causados por elas provocados.”

Novamente, valendo-se da análise das autoras sobre os PCNs, a proposta de interdisciplinaridade neles contida assenta-se numa visão de educação *complexa*, nos termos defendidos por Edgar Morin. Para Falleiros, I. (2004, p. 36), este autor “[...] defende a necessidade de uma cultura planetária a partir de uma educação para a complexidade. [...] propõe a substituição da análise das contradições do capitalismo por uma pluralidade de questões difusas e ‘complexas’ ligadas à própria história planetária.” Jacomeli (2004a) defende que tanto os PCNs como as teorizações de Morin estão em consonância com as propostas dos ideólogos da sociedade capitalista.

É importante assinalar nessa discussão que, na acepção de Pires (1998), a interdisciplinaridade possui inspiração na crítica à organização social capitalista e à divisão social do trabalho. A autora aponta, apoiando-se em autores como Saviani, Frigotto e Follari, a possibilidade de, no ensino, a interdisciplinaridade constituir-se em um meio de romper com a rigidez das disciplinas isoladas que compõem o currículo escolar. Trata-se da tentativa, na visão da autora, de maior integração dos caminhos epistemológicos, das metodologias e da forma de organização do ensino nas instituições escolares.

> A integração teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade. [...] Está claro que a relação integradora teoria e prática implica a construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista. Desta forma, a prática exige a reflexão teórica, é a superação da ação não pensada pela prática concreta, refletida, a ação concreta pensada [...]
> Isto significa dizer que a interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, é, como defende Frigotto [...] uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico.

De fato, o que se pode afirmar, conforme defendem Candau e Sacavino (2010, p. 133) é a tese de que

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

Desta citação, depreende-se que o importante é ter clareza dos fins que se pretende alcançar por meio da educação em direitos humanos, e construir, numa concepção crítica como este texto tem tentado defender, estratégias metodológicas coerentes com a perspectiva crítica, enfatizando a atividade e a *participação* de todas as pessoas que atuam nas instituições escolares, propiciando vivências em direitos humanos.

Silva, A. A. (2010) participou, na condição de Secretária Executiva, na área das Políticas de Ensino da Educação Básica, do Estado de Pernambuco, na elaboração e implementação da política de educação que teve como eixo norteador a educação em direitos humanos (2007-2010), no espaço da educação básica. No currículo escolar em que os direitos humanos se definiam como eixos transversais passaram a serem incorporados, como um componente curricular, a disciplina de educação em direitos humanos, diversidade e cidadania, que, de acordo com a Secretária de Educação, dialoga com os outros componentes curriculares e dá materialidade às concepções, aos princípios e objetivos da política. Esclarece Silva, A. A. (2010, p. 58)[42] que esse componente curricular está como optativo para a escola e para os alunos e alunas. A autora comenta sobre a polêmica da inserção de disciplinas de direitos humanos no currículo escolar.

> [...] há uma defesa para que a educação em direitos humanos seja sempre trabalhada transversalmente por todos os componentes curriculares, que, de fato, conste, explicitamente, no corpo dos seus conteúdos. Essa defesa se justifica pela compreensão de que esse conhecimento tem interfaces com os outros conhecimentos, e por não pertencer a apenas uma área; por isso, não se deve ficar sob a responsabilidade de apenas um profissional, mas de todos os profissionais que atuam na educação básica. [...] No entanto, embora tenhamos defendido essa posição, o momento histórico em Pernambuco [...] apontou para a necessidade de revisitar o currículo escolar, introduzindo conteúdos de direitos humanos na perspectiva de transversalidade e interdisciplinaridade, mas também de forma de componente/disciplina.

O desafio, na educação em direitos humanos, consiste na articulação de processos de formação sistematizados (CANDAU, 2007), assumidos de forma coletiva por todos e todas que fazem parte da escola, na perspectiva de educação política comprometida com a formação de sujeitos de direitos que lutem e reivindiquem por direitos.

> Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais educativas. É importante, também, assinalar que os contextos específicos necessitam também de abordagens específicas. Isto é, não se trabalha da mesma maneira na universidade, numa sala de Ensino

[42] De acordo com a Secretária, atualmente, Pernambuco conta com um corpo docente em torno de 1.300 professores e professoras que atuam diretamente com essas disciplinas e são mediadores nos processos de formação dos(as) profissionais da Secretaria de Educação nas ações de capacitação. Essa política é continuidade de outros governos. Talvez isso justifique esse processo *mais consolidado* da educação em direitos humanos como política educacional desse estado.

> Fundamental ou Médio. [...] No entanto, *o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas*. (CANDAU, 2007, p. 405, grifos nossos).

Assim, em relação às estratégias metodológicas na educação em direitos humanos, estas necessitam ser coerentes com as finalidades a que se propõe essa educação. Se objetiva a formação de alunos e alunas que saibam se posicionar e tomar atitudes frente às diversas realidades impostas pelo mundo capitalista, é preciso atentar para a utilização de metodologias participativas. Há necessidade de utilização de estratégias que superem aquelas simplesmente frontais e expositivas, bem como o olhar atento à seleção e organização dos conteúdos,[43] atividades e produção de materiais adequados, que promovam, como indica Candau (2007), a interação entre o saber sistematizado sobre os direitos humanos e o saber socialmente produzido, tendo como referência principal a realidade social e as experiências dos alunos e alunas. As atitudes, as práticas e as concepções de ensino e aprendizagem das(os) profissionais da educação somente poderão ser (re)elaboradas quando tiverem a oportunidade de refletirem criticamente sobre a sociedade na qual vivemos, a capitalista e se identificarem com a luta da classe trabalhadora. Assim, poderão compreender o papel que lhes cabe nessa luta por meio das contribuições do papel (contra hegemônico) estratégico que ocupam na disseminação da ideologia dominante. Por ser este um assunto de extrema relevância, para a materialização na escola da educação em direitos humanos, no próximo item é abordado.

3.3.3 A professora e o professor: qual o papel que lhes cabe?

Para Maudonnet (2003), a construção de uma sociedade mais justa e participativa passa necessariamente pela formação, desde cedo, de hábitos e valores nas crianças como, por exemplo, a cooperação, o respeito ao próximo e à justiça. A autora também chama a atenção para o fato de valores *negativos* como a mentira, a adulação, o uso da força, o individualismo entre outros serem aprendidos também na convivência coletiva na escola. Então, ressalta a autora, cabe à escola mostrar o sentido das preferências éticas como ideias racionais, baseadas no bem coletivo, e não como meio de adquirir vantagens pessoais.

[43] Monteiro (apud MELLO, 2008, p. 138) ressalta que os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino, que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas, mas, também, pelos conteúdos selecionados para serem ensinados. De acordo com a autora, os valores estão presentes em forma de *filigrana* nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade.

Tavares (2007) frisa a necessidade dos professores e das professoras não se verem como meros transmissores dos conteúdos formais, mas, sim, que primeiramente acreditem no que fazem, pois, sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos e todas, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos outros. Segundo, que eduquem com o exemplo, porque não adianta ter um discurso diferente da prática e exigir, cobrar dos outros determinadas atitudes, que a própria pessoa não têm e não cumpre. Terceiro, que desenvolvam uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, tendo em vista, que os propósitos desta educação são de formação de sujeitos ativos, que lutem pelo respeito aos direitos de todos e todas. Acrescenta-se a necessidade de oferecer oportunidades aos professores e professoras para que possam desenvolver uma consciência crítica sobre a sociedade capitalista e virem a se identificar com a luta contra as desigualdades e se comprometerem com a construção de uma outra sociedade mais justa.

De acordo com Morgado (2001), a prática pedagógica da educação em direitos humanos na educação formal está pautada no que ela denominou de saberes docentes do educador/a em direitos humanos. Trata-se de um conjunto de saberes específicos, necessários à prática do educador e da educadora em direitos humanos. Esse saber, por sua vez, relaciona-se a outros três: o saberes da formação pedagógica, o saber curricular e o saber experiencial.

O primeiro corresponde às estratégias e aos recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos. Morgado (2001) defende que os saberes provenientes da formação profissional são uma dimensão fundamental na construção do saber docente em direitos humanos, o que pressupõe a temática dos direitos humanos na formação inicial e continuada de professores e professoras, não só do curso de Pedagogia, mas também dos diferentes tipos de licenciatura. Para a autora, as universidades, oficinas oferecidas por ONG's etc, são os locais de aquisição dos saberes pedagógicos em direitos humanos.

> A universidade pode, [...] oferecer três frentes de formação de educadores[as] que deverão estar conjugadas: disciplinas pedagógicas que contemplem a discussão de uma metodologia adequada ao trabalho com os Direitos Humanos na sala de aula, disciplinas de Direitos Humanos que abordem sua evolução histórica, e sua problemática concreta no mundo atual e na sociedade brasileira; e, finalmente, *estágios orientados à prática educativa* em Direitos Humanos. (MORGADO, 2001, p. 105, grifos nossos).

Este momento é propício para ressaltar as várias ações desenvolvidas pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (SP) – (NUDHUC), situado na Faculdade de

Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Ele foi formado em novembro de 1996, a partir das discussões que ocorreram durante a VI Jornada Pedagógica da UNESP/ Marília – *Educação pela Paz* – que contou com a participação do Prêmio Nobel da Paz Adolfo Perez Esquivel. Por meio do evento alguns professores e professoras, alunos e alunas e membros da comunidade local motivaram-se com a perspectiva de se construir uma instância que ajudasse a construir as soluções de superação dos problemas de violação de direitos ocorridos na comunidade local e regional. Nascia então o NUDHUC que conjuga a união entre teoria e prática por meio de

> [...] experiências de formulação de pesquisas e produção de análises, presente nas Instituições de Ensino Superior, com a vivência que a população tem no seu cotidiano ao enfrentar seus próprios problemas e conhecê-los com muita propriedade. O Núcleo se constituiu reunindo as qualidades do trabalho teórico de pesquisa, utilizando-se de todo o potencial da universidade, e da capacidade de intervir diretamente sobre a realidade social que as entidades civis e os grupos sociais possuem." (BRABO, 2007, p. 1).

O NUDHUC tem atuado de várias formas e envolve os mais variados setores da sociedade civil, como: líderes de organizações populares, movimentos de bairro, Conselhos e entidades municipais, setores da Igreja Católica, Instituições de Ensino Fundamental e Superior e segmentos universitários, Polícias Militar e Civil, grupos profissionais e outros representantes sociais (BRABO, 2007). Em 1998 coordenou a elaboração do Programa Municipal de Direitos Humanos no município, colocando a cidade de Marília entre as primeiras do país a possuir um instrumento legal de efetivação dos direitos humanos. Após dez anos de elaboração o Programa está em processo de revisão na qual reafirma a importância da educação em direitos humanos. O NUDHUC por meio de projetos de extensão universitária financiados pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) promove a formação de alunos e alunas dos cursos de graduação e pós-graduação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, em iniciação científica, mestrado e recentemente doutorado na temática dos Direitos Humanos, articulando ensino, pesquisa e extensão. Assim, o NUDHUC tem desenvolvidos ações e atividades como, dentre outras: mesas redondas; conferências e eventos relacionados à temática dos direitos humanos; atos públicos; publicação de textos informativos a respeito de direitos humanos e cidadania; participação em debates junto à mídia local; diálogo com a Câmara Municipal, com Conselhos de Direitos, Secretarias Municipais e com a comunidade. Destas atividades destaca-se a promoção anual desde 2002 da *Semana da Mulher* com objetivo de discutir a questão da mulher e das relações

sociais de gênero no âmbito da Universidade e da comunidade em geral, conforme se lê em Brabo (2007).

É valido mencionar que a UNESP, campus de Marília, tem oferecido há mais de cinco anos as disciplinas optativas intituladas *Educação em Direitos Humanos* e *Relações Sociais de Gênero e Educação*, ambas ministradas pela professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. A disciplina intitulada *Tópicos Especiais em Gestão Educacional*, que contempla o papel dos movimentos sociais, a autogestão, direitos humanos, gênero, raça/etnia, é ministrada pela mesma professora em conjunto com a Profª Drª Neusa Maria Dal Ri e Dr. Henrique Tahan Novaes no aprofundamento em Gestão, do curso de Pedagogia.

A Drª Tânia Brabo, também, ministra a disciplina intitulada *Políticas e práticas educacionais: direitos humanos, gênero e etnia e gestão democrática*[44], no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista.

Realizadas estas considerações, reporte-se aos saberes docentes do educador/a em direitos humanos, propostos por Morgado (2001). A autora pontua que a disciplina acadêmica que contemplar a temática dos direitos humanos deve abordar a gênese dos mesmos, seu caráter histórico e evolução, os tipos de direitos, as diferentes declarações e instrumentos, avanços e retrocessos, enfim, uma disciplina que ofereça um corpo de conhecimentos específicos ao saber docente em direitos humanos, tendo em vista que educar em direitos humanos pressupõe conhecê-los objetivamente[45].

O segundo saber, por ela proposto, aponta a necessidade de flexibilização do currículo, para adequar-se aos conteúdos de direitos humanos. O currículo formal é a referência dos professores e das professoras na escola, pois, por meio dele orientam suas dinâmicas educativas. Morgado (2001) considera, a partir de Magendzo, que as mensagens e conteúdos curriculares em direitos humanos devem estar presentes tanto no currículo manifesto, planos, programas e textos de estudo, quanto no currículo oculto, normas tácitas e relações que se dão no âmbito escolar. A educação em direitos humanos não deve promover apenas a inclusão de conteúdos, pois implica um olhar crítico, destinado a tomar consciência das diferentes formas de discriminações presentes no currículo. A autora pontua que, tanto por meio do currículo manifesto quanto do oculto, tem-se transmitido significações simbólicas, um sistema de

[44] De acordo com a ementa do curso, a disciplina "tem como objetivos aprofundar teoricamente os conceitos de gestão democrática, direitos humanos, gênero e etnia, com enfoque nas políticas e práticas educacionais, dos anos de 1980 à atualidade, período de redemocratização do país, de consolidação da Constituição Federal de 1988 e, durante os anos de 1990, de reformas educacionais. Estes fatos tornam esse período um recorte histórico importante para a análise das legislações e reformas federais, bem como das políticas de ação positiva na área da educação. Analisa-se, também, as estruturas organizacionais e administrativas das escolas públicas, sobretudo aquelas relacionadas com a participação". Informação disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#390,395>. Acesso em: 08 jul. 2011.

[45] Ressalta a autora que a introdução de disciplinas sobre direitos humanos não é uma prática muito difundida no âmbito da Educação, ficando restrita mais às faculdades de Direito.

concepções, conhecimentos e atitudes que correspondem, em geral, à cultura, à ideologia da classe dominante.

> A educação em direitos humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAU, 1998, p. 36).

O último saber docente em direitos humanos destaca que a vivência desses direitos e a coerência entre a sua promoção e defesa são essenciais. Para Morgado (2001), os outros saberes são perpassados por um saber experencial, que se fundamenta em aspectos da experiência profissional e em aspectos relacionados à vida pessoal. A participação político-social, as experiências de exercício da cidadania e a luta pelos direitos pessoais e coletivos são tidas como necessárias à prática educativa em direitos humanos.

> Perguntaríamo-nos como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a ser ético e agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (PADILHA, 2005, p. 169).

Os professores e as professoras necessitam ter a oportunidade, portanto, desde a formação inicial, de refletirem sobre a prática pedagógica, com o objetivo de conscientizarem-se de que ela não se restringe somente à sala de aula e à escola, de que é preciso lutar, em outros espaços, somando-se à luta dos movimentos sociais pela transformação da sociedade. Quando se trabalha na perspectiva política de educação em direitos humanos

> a participação nos movimentos populares e nos sindicatos é [...] importante para aqueles que têm compromisso com a qualidade de fato da educação voltada aos trabalhadores. Tendo em vista que não se muda a realidade apenas com as teorias, mas é preciso uma base material para que a própria teoria se desenvolva [...] (FREITAS, 2008, p. 106).

Freitas (2008, p. 107, grifos nossos) indaga sobre o peso da contribuição das ações dos professores e das professoras no interior das escolas na construção de uma sociedade mais

justa. Questiona-se, também o autor, se não seria melhor lutar em outros espaços, tidos como mais significativos, tais como os movimentos sindicais, populares ou em partidos políticos. Assim responde:

> Partindo do princípio metodológico de que não existe desvinculação de um fato com o todo, ou seja, que não é possível compreender as partes sem compreender o todo, talvez se possa *afirmar que a luta de classes travada no interior das escolas está intimamente ligada à luta que se trava na sociedade*.

Ao analisar os limites e possibilidades da educação na sociedade de classes, Orso (2008, p. 56-57) realiza reflexões contundentes. Afinal, questiona o autor, de que adianta anunciar que é preciso mudar a mentalidade das pessoas, de que é preciso deixar de ser individualista e ser solidário, que é preciso pensar no outro e ter espírito coletivo, se isso não passar de anúncios de efeito do tipo moralista. Adverte ser necessário, então, considerar o modo como a sociedade está organizada. "As pessoas até podem não querer explorar e dominar os outros; podem querer ser fraternas e solidárias, mas são forçadas a fazer o contrário devido ao modo de produção dominante." para conseguirem sobreviver.

O autor, com base em Marx, problematiza a questão do homem e da mulher serem educados pela própria sociedade, tanto pelas pessoas que a fazem quanto pelas condições em que vivem. A educação, na ótica do autor, corresponde ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de cada sociedade, em determinado momento histórico. Por isso, para ele, a educação se transforma ou é transformada na medida em que também se transforma a sociedade. Nisso, novas relações de produção exigem novas relações sociais. O autor concorda com a visão de que a aprendizagem se materializa na luta concreta, por meio da percepção de que a sociedade de classes e a sociedade capitalista são inviáveis ao ser humano. Esse processo, destaca o autor, ocorre com as transformações sociais, que vão provocando novas relações e que, por sua vez, vão minando o sistema e desencadeando novas formas de vida de organização social. As formas de organização baseadas no individualismo e na competitividade, explica o autor, vão sendo superadas por formas de organizações baseadas na coletividade e na cooperação, na negação do individualismo, no rompimento com o personalismo e com a competitividade levando à descoberta da necessidade da luta, de cooperação e da valorização do outro.

Para Orso (2008) quando os professores e as professoras identificarem-se como pertencentes à classe trabalhadora e das condições de exploração e dominação a qual esta classe está submetida poderão contribuir por meio do trabalho que realizam como docentes

com a conscientização de classe situando-se de maneira crítica perante a neutralidade da educação escolar apregoada pela ideologia da classe dominante.

Para desenvolverem suas atividades nesta perspectiva, enfatiza o autor, é preciso que o professor e a professora tenham claro para si mesmos a tomada de posição política: concorda-se com o modelo econômico vigente, sendo este modelo capaz de garantir a emancipação humana ou não. Se a opção for pela segunda (e seria ótimo que fosse) devem ajudar os alunos e as alunas a transitarem do estado de consciência alienada para a superação de seu estado de classe. Os professores e professoras devem, na concepção do autor, ser mediadores entre a realidade atual e a que se pretende construir.

Em relação à formação continuada, Carvalho (2007, p. 473) entende que o foco preferencial deve ser a *cultura institucional,* e não a consciência individual do professor e da professora.

> [...] focalizar uma cultura institucional significa deslocar a exclusividade do olhar da consciência individual para as práticas sociais, procurando debater os princípios a elas subjacentes (como os conflitos presentes nas práticas avaliativas fundadas nas idéias da seletividade meritocrática e nos da escolaridade como direito universal) e da diversidade de práticas escolares capazes de efetivar um mesmo ideal social como uma educação comprometida com o fim das desigualdades presentes na cultura escolar.

O autor adverte que, durante o processo de formação continuada de professores e professoras, os valores subjacentes aos ideais norteadores dos direitos humanos devem estar presentes, não só nos conteúdos teóricos e culturais de um programa de formação, mas também e, sobretudo, nas práticas formativas. Cita Oakeshott, para concluir que "[...] só um professor [e uma professora] que valorize essas virtudes [justiça, respeito, participação etc] poderá transmiti-las a seus alunos [e alunas]. Não é o grito, mas o vôo do pato silvestre o que faz com que o bando o siga." (CARVALHO, 2007, p. 484).

A educação em direitos humanos não tem como se concretizar na escola, se não for assumida, pelo coletivo das pessoas que na escola atuam. E neste sentido a *gestão democrática* da escola propicia condições favoráveis ao seu desenvolvimento por permitir a construção e a vivência de valores democráticos. Esta questão será discutida a seguir.

3.3.4 A administração escolar e a educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos necessita ser vivida, assumida e compartilhada por todas as pessoas na escola, pela equipe técnica, pelos(as) agentes escolares, professores e

professoras, diretor(a), coordenador(a), alunos e alunas, pais e mães. Mudanças significativas somente ocorrerão se essa educação for levada a cabo pelo coletivo; caso contrário, práticas individualizadas contribuirão, quando muito, para a sensibilização do tema.

Como afirma Benevides (2003), de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola, se a própria escola não for uma instituição democrática na sua relação com os funcionários e funcionárias, alunos e alunas, professores e professoras e com a comunidade local, embora a introdução dessa discussão na escola possa levantar, justamente, o questionamento dessa questão, as contradições e conflitos cotidianos, proporcionando a busca de mecanismos para enfrentá-la.

Para tanto, é preciso que a escola seja realmente pública, laica, de qualidade e subsidiada pelo Estado. Porém, a definição dos rumos a serem trilhados pela escola deve ser direito da própria comunidade escolar, pois só assim será possível efetivar uma educação que atenda ao seu interesse de classe trabalhadora, com poder de decidir, enfim, com autonomia tanto em relação à parte financeira quanto à parte pedagógica.

Como ressaltam Dal Ri e Vieitez (2008), a forma de organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema de ensino, pois, dependendo de como ocorrem, a vivência na escola pode ser mais ou menos democrática, ou não democrática.

A democracia é um dos princípios da educação em direitos humanos e, nesse sentido, deve fomentar a gestão democrática da escola, o que significa repensar o papel da administração escolar.

As produções teóricas sobre a administração escolar, até meados da década de 1980, corroboravam com a manutenção do *status quo* da sociedade. "A Teoria Geral da Administração, enquanto produto da sociedade capitalista, teve seu objeto de estudo delimitado e amoldado pelos interesses dominantes." (RUSSO, 2005, p. 28). E submetida aos interesses da classe dominante,

> A administração empresarial [fundamentada na Teoria Geral da Administração], ainda que contenha elementos explicativos dos fenômenos organizacionais, é essencialmente normativa, pois tem a pretensão de constituir uma técnica universal e neutra que, quando dominada, constitui instrumento de uso mecânico. Revela-se, assim, como receita que se aplica a qualquer situação da administração organizacional. Isso decorre da visão positivista de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática. (RUSSO, 2005, p. 29).

Paro (1988) descreve sucintamente alguns dos aspectos do modo de produção capitalista e de sua influência para a construção da concepção de administração escolar vigente na sociedade, demonstrando a incompatibilidade de adoção da Teoria Geral de

Administração (empresarial) pela administração escolar. De acordo com Maia, Ribeiro e Machado (2003), o autor deixa transparecer que um modelo mais apropriado seria aquele com aspectos do modelo racional, sem o elemento da burocracia.

Ao analisar os aspectos presentes no processo de produção pedagógica, Paro (1988), evidencia uma especificidade que a difere do processo de administração de empresas, o produto imaterial da educação escolar. Os alunos e alunas são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, no qual o consumo e produção se dão concomitantemente. A participação dos alunos e alunas durante as aulas é a premissa para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, que é um aspecto determinante da própria natureza do processo pedagógico.

> [...] Existe, portanto, algo que permanece para além do ato de produção que se dá na sala de aulas. Não acontece, por conseguinte, que o resultado da educação escolar seja algo produzido pelo professor e consumido imediata e completamente pelo aluno, sem deixar nenhum vestígio. (PARO, 1988, p. 144).

Afirma o autor que a administração da empresa capitalista serve aos interesses das classes dominantes e que a administração escolar deve servir aos interesses das classes dominadas, contribuindo para a transformação social. Para tanto, de acordo com ele, a administração escolar precisa alcançar os seus fins, especificamente educacionais, por meio da busca de princípios, métodos e técnicas relacionados à natureza e aos objetivos da educação escolar. O autor, também, ressalta que, se essa administração se preocupa com a superação da ordem social vigente, precisa pautar-se em bases democráticas e participativas. Para o autor, a administração escolar contribuirá para a transformação social, na media em que os fins a que ela se propuser estiverem comprometidos com este ideal e quanto mais deixar-se impregnar pelos propósitos transformadores desses mesmos fins.

Russo (2005) destaca que o grande desafio no campo da educação escolar é de pô-la a serviço dos interesses das classes dominadas, transformando-a em instrumento de emancipação e de construção da hegemonia da classe trabalhadora. Daí a necessidade, para a autora, de repensar a função social da escola que, historicamente, tem servido aos interesses dominantes para domesticar a população, valendo-se de um pensamento ideológico hegemônico que delega à educação escolar o papel quase que exclusivo de reprodução da força de trabalho.

> A escola, especialmente a pública, só cumprirá seu mister quando definitivamente se abrir à participação da comunidade, identificar-se com os interesses e necessidades da classe trabalhadora, construir sua autonomia em relação aos interesses político-econômicos e encontrar formas de

> organização do trabalho adequadas à natureza do processo pedagógico. (RUSSO, 2005, p. 27).

É nesta ótica que Paro (1988) destaca o papel da administração escolar, como instrumento de transformação da realidade e a favor da classe trabalhadora. Essa perspectiva de administração escolar corrobora com os princípios e fins da educação em direitos humanos, visto que se posiciona em uma perspectiva crítica em relação ao modelo hegemônico vigente e impele a desvendar a sua racionalidade, suas implicações sócio-políticas e seus pressupostos éticos. Afinal, como afirma Horta (2000), promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico significa esquivar-se da responsabilidade política e social da educação em relação ao presente e ao futuro.

Em 1988, a gestão democrática da escola pública é incorporada na Constituição da República Federativa do Brasil, uma conquista decorrente do processo de lutas reivindicativas por maior participação da sociedade civil na gestão do Estado. Assim, estabelece a Constituição, no artigo 26, que a gestão da escola[46] deve ser a democrática e participativa, como atesta o inciso VI desse artigo: "[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei". No inciso VII, do artigo 3º, a LDBEN (1996)[47] também preconiza que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e a legislação dos sistemas de ensino. Está estabelecido no artigo 14 da LDBEN que são os sistemas de ensino quem definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, a partir de suas características e conforme os seguintes princípios:

> I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

[46] A respeito da utilização da terminologia *administração* ou *gestão da educação*, consultar: MAIA, G. Z. Administração (ou "gestão") da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, L. M..; MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milenio. 2. ed. Marília: Editora M3T, 2008. p. 61-80.

[47] Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, Furtado (2005) constatou que o conceito de democracia presente na LDBEN (1996) é o de democracia representativa que se concretiza por meio dos conselhos, embora tal assertiva não deixe de representar um grande avanço na direção da democratização das relações na escola. Constatou, também, que a Constituição de 1988 não estabeleceu a forma de implementação da gestão para que as escolas alcançassem de fato uma democratização. A Constituição de 1988 não se referiu a essa questão, deixando que as legislações posteriores instituíssem a sua aplicabilidade. Ressalta a autora, que se na Constituição de 1988 a gestão democrática tornou-se lei devido, principalmente, às pressões populares, o mesmo não ocorreu com a LDBEN de 1996, na qual prevaleceu a influência do Banco Mundial, uma das mais importantes agências de financiamento internacional, apesar das inúmeras lutas dos movimentos populares e do magistério, posicionando-se contra essa influência. O conceito de democracia, segundo o Banco Mundial, na concepção da autora, é o de representação e de participação com recursos para a manutenção das escolas. Isso ocorre, na análise da autora, porque a atual política para os países periféricos é a de *enxugar* a máquina estatal, sobretudo nas áreas sociais, uma vez que ela é entendida como gastos desnecessários para o Estado.

> II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A lei 9.394/96 é um importante avanço na questão democrática, embora não garanta, por si só, a prática da gestão democrática no interior das escolas. Entretanto, Bastos (apud FURTADO, 2004, p. 62) considera não ser possível atrelar este tipo de gestão com a qualidade do sistema educação.

> A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública.

Destaca Ferreira (2004, grifos nossos):

> [...] de uma boa ou má administração da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem. Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois *a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou includente*.

Na perspectiva da educação em direitos humanos, infere-se que a

> [...] *a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar* [...] a administração escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais. (PARO, 1988, p. 161, grifos nossos).

A gestão democrática do ensino público, como um princípio da Educação Nacional, pode implicar uma nova forma de organização escolar, em detrimento de uma gestão burocrática do ensino. Entre os instrumentos viabilizadores da participação, na forma da lei, há o Conselho de Escola, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio

Estudantil. Entretanto, Furtado (2005) e Servilha (2008) analisam vários dos obstáculos à prática democrática, referentes à burocratização das organizações escolares que criam mecanismos administrativos capazes de intimidar qualquer tipo de participação.

Machado (2000, p. 79) ressalta que as experiências positivas de gestão participativa que obtiveram sucesso não se multiplicaram, e na prática surgiram maneiras diferentes de reconcentração do poder do diretor e da diretora, esquemas participativos sutilmente manipulativos.

> À malfadada verticalidade burocrática sucedeu uma horizontalidade burocratizada, uma estrutura matricial não assumida enquanto tal, uma pulverização do pretenso poder do diretor [e/ou da diretora] em detrimento da excessiva centralização anterior.
> Em síntese, uma profusão de comissões, colegiados e conselhos; [...] quase todos microcolegiados discutidores de microproblemas, dando aos seus membros a sensação de participação... quantas vezes ilusória?

Nesta perspectiva, Brabo (2004 apud FURTADO, 2005, p. 94) acrescenta:

> A ausência de uma cultura de participação é uma característica da maioria dos profissionais da educação. A forma como os profissionais da educação são tratados pelas políticas públicas e pelo próprio poder público dificulta a participação democrática. Apesar de nas políticas educacionais e na legislação haver a ênfase à participação da comunidade, dos professores e dos alunos na gestão democrática da escola pública, na realidade, os profissionais do ensino pouco decidem, inclusive como será o projeto político-pedagógico, a autonomia da escola também não ocorre. Além do mais, a burocracia escolar não confia na capacidade da população de emitir opiniões e tomar decisões em relação aos problemas da escola. Apesar de quase que a totalidade dos professores afirmarem que os pais não se preocupavam com a educação dos filhos, observamos que predomina uma discriminação quanto aos pais e alunos, reforçada pela postura de alguns professores e funcionários e pela dificuldade dos pais em se expressar, há receio por não saber falar a linguagem dos professores e diretor e por não ter conhecimento do processo educacional.

No tocante à discussão, feitas estas considerações, Brabo (2004) ressalta que é esperado um novo fazer dos diretores e das diretoras de escola (que se identificam com a luta pela escola pública de qualidade como instrumento a favor da classe trabalhadora), uma vez que, além do aspecto técnico inerente à função, o conhecimento pedagógico também é necessário como pressuposto para a atuação do exercício da profissão. Estes(as) profissionais, na concepção da autora, devem buscar promover a cultura de participação na escola, buscando a democratização das relações no interior da mesma e assumindo um papel diferente do de gerentes. Essa questão é importante, por mostrar que, sem uma ressignificação da função do

diretor e da diretora de escola, a materialização da gestão escolar democrática e, por consequência, da educação em direitos humanos, não se tornará realidade.

Há experiências que têm se mostrado exitosas, onde o trabalho coletivo e a democracia direta existem na gestão democrática da escola, como é o exemplo das escolas do MST, que procuram construir outra visão de mundo, não a hegemônica da sociedade capitalista, conforme comentado no capítulo anterior. Isto mostra/aponta possibilidades para a escola pública do sistema oficial (re)pensar sua prática de gestão, corroborando com a formação de sujeitos histórico-sociais participativos, que possam vir a se comprometer com a luta sempre inconclusa pela dignidade humana.

De acordo com Dal Ri (2004, p. 248), a diferença entre o ensino ministrado pelo MST e o ensino oficial consiste, principalmente, na ideologia ou concepção de mundo veiculada, embora o currículo básico, das escolas, siga os referenciais da legislação vigente.

> A ideologia disseminada na escola oficial procura ocultar a realidade, difundindo a visão de que na sociedade, embora exista estratificação social, não existem classes antagônicas. Essa visão de mundo apresenta a sociedade como se essa fosse unívoca. Dessa forma, os conceitos que sobrelevam são os de nação, população, comunidade, pátria, universalidade do sistema escolar, entre outros.
> Contrapondo-se a essa visão, o MST trabalha com a ida seminal de que o capitalismo é uma sociedade de classes antagônicas, na qual prevalece a dominação e a exploração da burguesia sobre as classes trabalhadoras e que os Sem Terra, como parte da classe trabalhadora, devem lutar pela sua emancipação.

Em relação à concepção de educação do MST, Dal Ri e Vieitez (2004, p. 45) esclarecem que a mesma comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, além de diversas práticas educacionais. De acordo com os autores, a concepção educacional do Movimento está em consonância com a práxis econômica e com a organização política de base do próprio Movimento. Há influências teóricas advindas de Pistrak, Makarenko, Paulo Freire e da pedagogia da alternância.

> Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende às necessidades de formação dos seus membros, [...] podemos dizer em relação à educação [...]: na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais.

Dal Ri (2004) aponta o modo de organização e funcionamento das escolas[48] como sendo uma das mudanças mais significativas introduzidas pelo MST no seu sistema de ensino, propiciadas, na maior parte, "[...] pela luta de classes e pela alteração do modo de apropriação do excedente econômico em suas unidades econômicas, quando substitui o trabalho assalariado pelo trabalho associado." (p. 284). Assim sintetiza a autora: "Um sistema de poder baseado em uma democracia direta, [...] gestão democrática partilhada por alunos, professores e funcionários, em condições de igualdade inusitada na ordem social [...]" (p. 293). Desses aspectos, conforme análise da autora, depreende-se a substituição da "[...] variante meritocrática da burocracia que domina a escola pública, ou o despotismo imediato da personificação do capital na escola privada." (p. 293).

Conforme se lê em Dal Ri e Vieitez (2008, p. 201), o MST parte do princípio de que a prática social é a base do processo de formação e o destino da educação, pois "[...] as verdadeiras teorias são aquelas que instrumentalizam as práticas sociais". Por isso, é preciso que os alunos e alunas saibam articular a prática e a teoria, e vice-versa. Disso decorre a proposta educacional do MST, em articulação com o próprio processo de luta, na prática do Movimento contra o capitalismo, vinculando-se aos processos sociais mais amplos pela construção de outra ordem social. O MST, também, preconiza a educação para o trabalho e pelo trabalho produtivo, como um dos princípios pedagógicos com vistas a concretizar seus objetivos políticos e pedagógicos. Assim, de acordo com Dal Ri e Vieitez (2004, p. 56), a práxis educativa do MST aponta para uma concepção pedagógica em que "[...] a ação pedagógica deve buscar transformar estruturas, processos escolares e a própria função social da escola. A categoria que sintetiza a proposta de mudança da pedagogia do Movimento é a de gestão democrática [...]". Em relação a esta, de acordo com Dal Ri (2004, p. 193), o MST

> [...] considera a democracia um princípio pedagógico. Mas, segundo a sua proposta de educação, não basta os estudantes estudarem ou discutirem sobre ela, precisam também e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.
> Há duas dimensões fundamentais da gestão democrática na e da educação: a direção coletiva de cada processo pedagógico e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola.

Desta citação, evidencia-se outra diferença importante entre as escolas do MST e as escolas do sistema oficial, qual seja: naquela há a realização do trabalho coletivo, o Conselho é deliberativo e as assembleias gerais respondem pelas decisões tomadas, enquanto que nas

[48] As escolas analisadas foram o Instituto de Educação "Josué de Castro" (IEJC), que oferece educação média e profissional, no Rio Grande do Sul, e a Escola "Construindo o Caminho", que oferece o Ensino Fundamental, em Santa Catarina. O IEJC é mantido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

outras, embora o Conselho de Escola seja deliberativo, as responsabilidades concentram-se em uma pessoa, na figura do diretor ou da diretora, que deve presidi-lo, conforme posto pela lei, evidenciando que não há divisão de poder, mas a sua concentração.

Ao questionarem sobre a possibilidade dessas proposições tornarem-se bandeira de luta para o ensino oficial que abarca a maior parte dos filhos e filhas da classe trabalhadora, Dal Ri e Vieitez (2004, p. 56) acreditam que elas levariam à luta pela gestão democrática da escola pública pela comunidade escolar no sentido literal, ou seja, a democracia direta, situando as proposições no campo da utopia. Contudo ressaltam:

> Em todo caso, as elites das classes dominantes já admitem a participação nas escolas públicas, o que, se por um lado significa pouco, considerando os termos legais em que está formulada, por outro mostra que o tema é socialmente significativo e que as aspirações dos trabalhadores transcendem os limites da democracia parlamentar (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 56).

Concordando com Bowles e Gintis, Dal Ri (2004, p. 173) acredita que "[...] não pode haver transformações reais na escola, mudanças realmente democratizadoras e igualizadoras, se não houver, concomitantemente, mudanças nas relações de produção da sociedade." Entretanto, a autora afirma categoricamente: "[...] não há que se esperar a revolução para travar a luta de classes na escola. É importante ampliar espaços para a democracia no seu interior." (p. 173). Por isso, é preciso lutar por espaços de maior participação na escola oficial, ainda que, num primeiro momento, seja para consolidar a democracia representativa que nem sequer funciona ainda.

Assim, a escola pública oficial não raramente acaba por contribuir para a manutenção de um indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação. Por isso, é valido reafirmar: em se tratando de educação em direitos humanos, numa perspectiva crítica comprometida com os ideais e valores da democracia participativa, de modo geral, antes de discursos, conteúdos e informações, são ações o que importa considerar.

Realizada as considerações teóricas sobre o tema de pesquisa abordar-se-á nos próximos capítulos a análise de parte dos dados empíricos coletados em duas escolas estaduais das séries iniciais do Ensino Fundamental que atendem crianças de nível socioeconômico diferente.

CAPÍTULO 4
A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Neste capítulo, é examinada parte dos dados coletados nas duas escolas[49]. Foi feita a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como da concepção de gestão democrática e de parte da visão que as professoras têm da clientela que atendem. Para tanto, se recorreu aos dados empíricos coletados por meio de observações do cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A educação em direitos humanos pressupõe um trabalho coletivo, por isso necessita ser assumido por todas as pessoas envolvidas no processo educacional por meio do projeto político-pedagógico (PPP), a fim de que toda a comunidade escolar sinta-se comprometida e responsável por ações que visem à formação dos alunos e alunas nesta perspectiva de educação. Isto implica também uma gestão democrática da escola, na qual os valores democráticos possam ser vivenciados cotidianamente. Antes, porém, de apresentar a análise dos dados, a caracterização geral das escolas é feita a fim de situar o contexto no qual os dados empíricos foram coletados.

4.1 Caracterização geral da escola 1

A escola que atende crianças de baixa renda, nomeada escola 1 (E1), onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada num bairro periférico da cidade, numa região predominante residencial, e está topograficamente bem próxima a uma favela. Foi criada pelo Decreto Lei nº 9.491, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 11 de fevereiro de 1.977, passou a pertencer à Rede Estadual pelo Decreto Lei nº 9.413, jurisdicionada à Diretoria de Ensino do município e ministra aulas de Ensino Fundamental, Ciclo I e Educação Especial.

O prédio da escola foi construído em 1977 num terreno que mede 9020 m^2. A área construída atual mede 1031,38 m^2 e a área livre 7168,62 m^2. A escola é bastante arborizada com árvores frutíferas, dentre elas, amoeiras, mangueiras, goiabeiras e pitangueiras. Existe um estacionamento para os funcionários e funcionárias que mede 220 m^2.

[49] Uma escola que atende crianças de baixa renda e outra que atende crianças de classe média.

O prédio é composto por quatro blocos: No primeiro funciona a diretoria, a secretaria, o almoxarifado e sala da coordenadora pedagógica. No segundo bloco funcionam seis salas sendo uma destinada a sala de informática,[50] uma sala de vídeo com televisor 29 polegadas e outra de educação especial.

No terceiro bloco localizam-se: sala das(os) docentes; sala de aula de música (com piano em bom estado e sofá antigo em bom estado); biblioteca;[51] cozinha; sanitários administrativos; sanitários das crianças masculino e feminino; almoxarifado; pátio coberto. No quarto bloco estão quatro salas de aulas e a quadra de esportes. As salas de aula são grandes, arejadas e bem claras, dentro delas há armários, carteiras para os alunos e alunas, mesa para a professora e alguns livros, tudo em bom estado de conservação.

Como a escola foi construída num terreno acidentado foi necessária a construção de escadas para o acesso aos quatro prédios que a compõem. As paredes externas, pilares e muros são todos pintados com as cores azul claro, vermelho, amarelo, verde e bege.

De modo geral, o projeto pedagógico (E1, 2007, p. 16) avalia que a comunidade nem sempre demonstra atitude de preservação com o meio ambiente em que vivem, pois "[...] constantemente há grande volume de lixos residenciais e dos carrinhos de lanches, localizados na esquina [da escola]. As árvores são sempre agredidas, principalmente quando têm frutos. Os galhos são quebrados e os frutos danificados"

Os alunos e as alunas são atendidos em 5 turmas regulares por período (matutino e vespertino) e uma turma de classe especial no período da manhã. O quadro 1, reproduzido abaixo, mostra a distribuição das turmas segundo as séries.

Quadro 1 – Distribuição das turmas de alunos e alunas de acordo com as séries (E1)

Séries	Matutino	Vespertino	Total
1ª	33	32	65
2ª	29	51	80
3ª	24	33	57
4ª	53	32	85
classe especial	11	-	-
Total	150[52]	148	298

Fonte: Projeto Pedagógico (E1, 2007).

[50] Durante as observações não foram vistas crianças utilizando esse espaço embora os computadores estivessem em bom funcionamento. Posteriormente, uma das funcionárias informou que na escola não tinha professor(a) específico(a).

[51] A biblioteca não é utilizada, segundo uma das professoras, porque o espaço físico é pequeno e elas contam com a biblioteca *circulante*. Os livros ficam nas salas de aula em caixas. Notou-se que esses livros, na prática, não circulam posteriormente entre as outras salas.

[52] Do total de 139 alunos e alunas das classes regulares do período da manhã cerca de 40 (quase um terço) frequentavam o reforço e/ou a classe de recursos, segundo as professoras do reforço e da classe de recursos.

A escola atende, na maior parte, alunos e alunas de baixa renda. Segundo o projeto pedagógico da escola apenas uma minoria de sua clientela pertence à classe média (em torno de 6%), mas todas as famílias são assalariadas. A maioria delas sobrevive dos trabalhos domésticos, há catadores de materiais recicláveis, frentistas e aquelas que dependem do apoio de alguma instituição e do benefício do Programa Bolsa Família, um projeto do governo federal. Por meio das entrevistas com algumas crianças, identificou-se, que a composição familiar é formada, geralmente, por 5 até 10 pessoas.

A escola possui um quadro funcional composto por 29 pessoas. O quadro 2, apresentado a seguir, mostra a distribuição dos funcionários(as) de acordo com a função exercida na escola.

Quadro 2 – Distribuição das(os) funcionárias(os) segundo o exercício da função (E1)

Função	Quantidade
Diretor[53]	01
Diretora substituta	01
Coordenadora pedagógica	01
Agente educacional[54]	01
Auxiliar de serviços escolares[55]	03
Merendeiras	02
Profª da classe de educação especial	01
Profªs da classe de recursos	02
Profªs de reforço	02
Profªs das classes regular	10
Prof(as) de Educação Física	02
Prof(as) de Educação Artística	03
Total de professoras (as)	20[56]

Fonte: Projeto Pedagógico (E1, 2007).

As professoras participantes da pesquisa foram citadas com nomes fictícios, a saber: Joseane (professora da 1ª série), Mariana (professora da 2ª série), Júlia (professora da 3ª série) e Ester (professora da 4ª série). Para a coordenadora pedagógica e diretora não foram utilizados nomes fictícios mantendo a referencia da função por elas exercida na escola. Já as funcionárias, neste texto, são identificadas como Bárbara e Joana, agente educacional e auxiliar de serviços gerais, respectivamente, que na prática são, também, inspetoras dos alunos e alunas. Para a identificação dos alunos e alunas optou-se por três letras escolhidas aleatoriamente dos seus nomes.

[53] É valido relembrar que, a partir de fevereiro de 2007, o diretor se afastou de suas atividades na escola para concluir sua tese de doutorado. Como havia dito que não retornaria naquele ano a diretora substituta foi convidada a participar da pesquisa.
[54] Antigo cargo de inspetor(a) de alunos e alunas.
[55] Limpeza e conservação do prédio escolar.
[56] Desse total oito profissionais são ACT - professor(a) admitido(a) em caráter temporário.

As informações referentes às pessoas, acima mencionadas, participantes desta pesquisa estão expostas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Distribuição da idade, quantidade de filhos(as) e tipo de residência das pessoas participantes da pesquisa (E1)

Participantes	Idade (Anos)	Quantidade de filhos(as)	Residência
Diretora	46-50	3	própria
Coordenadora	51-55	1	própria
Joseane	31-35	2	financiada
Mariana	41-45	0	alugada
Júlia	46-50	3	própria
Ester	26-30	0	própria
Bárbara	26-30	0	cedida
Joana	51-55	1	própria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio das entrevistas realizadas (2007).

Os dados referentes à formação acadêmica e a atuação profissional das participantes podem ser analisadas no quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição da formação acadêmica e da atuação profissional das pessoas participantes da pesquisa (E1)

Participantes	Diretora	Coordenadora	Joseane	Mariana	Júlia	Ester	Bárbara	Joana
Formação	Pedagogia	Educação Artística e Ciências Sociais	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Ensino médio	Ensino Funda-mental
Ano de conclusão[57]	--------	---------	2004	1991	1982	2002	1999	1973
Instituição na qual se formou	pública	pública e privada	pública	pública	privada	pública	pública	pública
Tempo de experiência docente	27 anos[58]	20 anos (10 como coordenadora)	2 anos e meio	20 anos	27 anos	4 anos	-------	------
Tempo de trabalho na escola	8 anos	10 anos	desde fev/2006	desde fev/2007	desde mar/2007	desde fev/2006	4 anos[59]	28 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio das entrevistas realizadas (2007).

Feita a caracterização geral da escola 1, no próximo tópico aborda-se algumas informações sobre a outra escola que também constituiu amostra empírica deste estudo.

[57] Considerou-se a última titulação acadêmica. A diretora e a coordenadora, no momento da entrevista, não conseguiu recordar o ano em que se formaram.
[58] Não foi perguntado sobre os possíveis períodos que pudesse ter exercido o papel de diretora de escola.
[59] Desses anos três foram como voluntária.

4.2 Caracterização geral da escola 2

A escola que atende crianças de classe média, onde a pesquisa foi realizada, nomeada escola 2 (E2), está localizada em um bairro predominantemente comercial próximo ao centro da cidade. A região conta com comércio ativo, casas de classe média e média alta. A clientela escolar é oriunda da comunidade do próprio bairro e de outros do município. A escola foi criada pelo Decreto lei 38.400, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 26 de fevereiro de 1994 e jurisdicionada à Diretoria de Ensino do município.

A escola oferece Ensino Fundamental, ciclo I, sala de recursos para alunos e alunas com deficiência intelectual e também supervisiona a classe hospitalar que funciona na cidade. Atende no período matutino e vespertino em torno de 340 alunos e alunas. A escola dispõe de uma boa infraestrutura e tem se saído bem nas avaliações externas, conforme avaliação do projeto pedagógico (2009), conquistando a fama no município como uma das melhores escolas estaduais.

O prédio escolar é de alvenaria e em bom estado de conservação. É composto por dois blocos e um estacionamento para os(a) funcionários(as). No primeiro, logo na entrada estão: secretaria; sala das(os) docentes, sanitários administrativos; sala da diretora e da vice-diretora; sala da coordenadora.

O segundo bloco é formado por oito salas de aula, sala de informática, biblioteca, cozinha, pátio coberto e palco para apresentações, quadra poliesportiva (descoberta), depósito, sanitários das crianças masculino e feminino. As salas de aula são arejadas, claras e grandes. Nelas há armários, carteiras para os alunos e alunas, mesa para a professora alguns títulos de livros, tudo em bom estado de conservação.

Os alunos e alunas das classes regulares do período matutino estão divididos entre 7 turmas e os do período vespertino em 5. O quadro 5, reproduzido na sequência, mostra a distribuição das turmas segundo as séries.

Quadro 5 – Distribuição das turmas de alunos e alunas de acordo com as séries (E2)

Séries	Matutino	Vespertino	Total
1ª	31	28	59
2ª	50	61	111
3ª	76	32	108
4ª	34	26	60
classe de recursos	-	-	-[60]
Total	191	147	338[61]

Fonte: Projeto Pedagógico (E2, 2009).

[60] O dado referente à classe de recursos não foi localizado durante a leitura do projeto político-pedagógico.

[61] Os dados referentes à evasão, retenção e promoção em 2008 em todas as séries, de acordo com o projeto pedagógico (2009, p. 6) são respectivamente, 0%, 0% e 100%.

A maior parte da clientela, atendida pela escola, pertence à classe média. Os pais ou as mães famílias levam os seus filhos(as) em veículos próprios ou pagam transporte particular. As famílias[62], na maioria, possuem nível superior de escolaridade e exercem atividades de média remuneração.

O quadro funcional da escola é composto por 34 pessoas. O quadro 6, apresentado a seguir, mostra a distribuição dos funcionários(as) de acordo com a função exercida na escola.

Quadro 6 – Distribuição das(os) funcionárias(os) segundo o exercício da função (E2)

Função	Quantidade
Diretora	01
Vice-diretora	01
Coordenadora pedagógica	01
Secretária de escola	01
Agente educacional	03
Auxiliar de serviços escolares	03
Merendeiras	02
Profas das classes de recursos	02
Profª da classe hospitalar	01
Profas de Educação Física	02
Profas de Educação Artística	03
Profas das classes regular	12
Profas readaptadas	02
Total de professoras	22[63]

Fonte: Projeto Pedagógico (E2, 2009).

Com exceção da coordenadora pedagógica e da diretora todas as pessoas participantes da pesquisa foram citadas com nomes fictícios, a saber: Natália (professora da 1ª série), Érica (professora da 2ª série), Talita (professora da 3ª série), Liliane (professora da 4ª série), Juliana (bibliotecária, professora readaptada)[64] e Juliana (agente educacional, inspetora de alunos e alunas). Em relação à identificação dos alunos e alunas manteve-se a disposição aleatória de três letras de seus nomes verdadeiros.

As informações referentes às pessoas participantes desta pesquisa estão expostas no quadro 7, a seguir.

[62] Por meio de conversas com várias crianças foi possível identificar, que a composição familiar é formada, geralmente, por 3 até 6 pessoas.

[63] Deste total cinco são OFA (Ocupante de Função Atividade). As turmas que no início do ano não são atribuídas a nenhum(a) professor(a) efetivo(a) ou que por algum motivo tenham se afastado, essas turmas podem ser assumida por aquele(a) que esteja na condição de OFA.

[64] Juliana trabalha na biblioteca realizando a organização dos livros, empréstimos de livros às crianças, auxílio às professoras por meio de indicação de leituras de acordo com o tema que elas solicitam. Às vezes, durante o recreio a biblioteca ficava aberta a disposição dos alunos e alunas.

Quadro 7 – Distribuição da idade, quantidade de filhos(as) e tipo de residência das pessoas participantes da pesquisa (E2)

Participantes	Idade (Anos)	Quantidade de filhos(as)	Residência
Diretora	45-50	1	própria
Coordenadora	40-45	2	própria
Natália	50-55	0	própria
Érica	45-50	0	própria
Talita	55-60	3	própria
Liliane	55-60	1	própria
Juliana	45-50	1	própria
Luana	35-40	3	alugada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio das entrevistas realizadas (2009).

Os dados referentes à formação acadêmica e a atuação profissional das participantes da escola 2 podem ser analisadas no quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição da formação acadêmica e da atuação profissional das pessoas participantes da pesquisa (E2)

Participantes	Diretora	Coordenadora	Natália	Érica	Talita	Liliane	Juliana	Luana
Formação	Pedagogia	Letras[65]	Pedagogia	Pedagogia	Magistério	Pedagogia	Ed. Física (licenciatura)	Ensino médio
Ano de conclusão[66]	-------[67]	1987	1989	2009	1983	------[68]	1987	------[69]
Instituição na qual se formou	pública	privada	privada	privada (ed. a distância)	privada	pública	privada	privada
Tempo de experiência docente	23 anos (8 como diretora)	20 anos (2 como coordenadora)	19 anos	23 anos	26 anos	25 anos	17 anos como profª	-------
Tempo de trabalho na escola	3 anos	3 anos	7 anos	2 anos	desde jan/2009	--------[70]	5 anos readaptada	6 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio das entrevistas realizadas (2009).

Realizada a caracterização geral das escolas onde os dados empíricos foram coletados, aborda-se nos próximos tópicos temas importantes que ajudam a compreender as possíveis perspectivas da educação em direitos humanos nas escolas.

[65] Atualmente cursando Pedagogia em instituição privada.
[66] Considerou-se a última titulação acadêmica.
[67] Não foi perguntado o ano em que a diretora se formou.
[68] Não foi perguntado o ano em que a professora Liliane se formou.
[69] Não foi perguntado o ano em que a funcionária concluiu o Ensino Médio.
[70] Não foi perguntado a professora Liliane há quanto tempo estava trabalhando na escola.

4.3 Os projetos político-pedagógicos

Uma questão importante relacionada à educação em direitos humanos refere-se ao compromisso coletivo. Neste sentido, o seu sucesso depende do compromisso de todas as pessoas que trabalham na escola, do nível de consciência e de conhecimento que as pessoas envolvidas no processo educacional possuem de seus direitos e deveres, e da identificação com a luta da classe trabalhadora, nos moldes que se defende neste texto: uma perspectiva crítica de educação em direitos humanos. Ressalte-se, contudo, que o sucesso não depende somente da escola, mas de condições de trabalho, de direitos assegurados e usufruídos pela população etc.

As atividades e ações desenvolvidas na escola são fundamentadas em determinada concepção de homem, de mulher, de mundo, de sociedade, de educação, e sobre estes mesmos fundamentos desenvolvem-se determinadas atitudes, valores e hábitos. Isso porque a escola transmite uma ideologia. Sendo assim e à luz das discussões feitas até o momento cabe refletir sobre alguns aspectos da escola pública — estadual, no caso desta pesquisa — que se coadunam (ou não) com a perspectiva da educação em direitos humanos voltada aos interesses da classe trabalhadora. Deste modo, um dos aspectos importantes é a leitura do projeto político-pedagógico da escola, visto que, nele é possível encontrar características e concepções do perfil de cada escola.

De acordo com Moretto (apud TÁVORA, 2002, p. 53), "[...] quando você tem um projeto pedagógico, você tem a identidade da [...] instituição". Assim, pelo fato deste documento determinar a identidade da escola, optou-se por fazer uma leitura pormenorizada do projeto político-pedagógico das escolas, com a intenção de verificar se os mesmos contemplavam a dimensão de uma educação fundamentada nos princípios dos direitos humanos, o trabalho com os direitos humanos e, em caso afirmativo, como se propunham a trabalhar com o tema.

O projeto político-pedagógico refere-se ao

> [...] plano global da instituição. [...] entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que se define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 1999, p. 169).

A LDBEN (1996), em seu artigo 12 (inciso I), estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico. Estabelece também

que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores(as), outros(as) profissionais de educação e a comunidade local.

Apesar de ser considerado como uma ferramenta teórico-metodológica importante de mudanças da realidade educacional, que visa auxiliar a escola a enfrentar os desafios cotidianos, de modo reflexivo, consciente, sistematizado, orgânico e participativo (VASCONCELLOS, 2002; CAÇÃO, 2007), somente foi possível o acesso ao projeto político-pedagógico da escola 1 no ano de 2008[71], no ano anterior, somente uma versão de 1998 constava na escola.

Os projetos político-pedagógicos das escolas, onde a pesquisa foi realizada, são denominados *Projeto Pedagógico da Escola*. Por isso, vale esclarecer que, em relação à denominação *projeto político-pedagógico*, não existe um consenso, conforme aponta Vasconcellos (2002). Para o autor, a diversidade de terminologias se dá devido à temática ser relativa para muitos professores e professoras, seja por falta de contato com as produções de diferentes autores, mas também por diferentes compreensões acerca do tema. Neste sentido, Cação (2007, p. 3) enfatiza que, no plano legal, a variedade terminológica muitas vezes dificulta o pleno entendimento, por parte dos profissionais da educação, do que vem a ser o projeto político-pedagógico. Segundo a autora, a LDB (1996) faz distinção entre proposta pedagógica, plano de trabalho e projeto pedagógico.

> O Artigo 12 refere-se à *proposta pedagógica*; o Artigo 13 menciona a elaboração e execução do *plano de trabalho* docente 'segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino' [...] enquanto o Artigo 14 utiliza *projeto pedagógico* como sinônimo de proposta pedagógica. (grifos da autora).

Neste texto, optou-se pela denominação de *projeto político-pedagógico*[72] por considerar, como Cação (2007), que esta expressa, com maior organicidade e visão totalizante e totalizadora, o trabalho desenvolvido pela escola, ao traçar seus rumos, sua política, sua visão de mundo, de homem, de mulher, de sociedade, de educação, dos seus princípios norteadores, seus objetivos, sua identidade, suas metas e ações. Político também, por concordar com Vasconcellos (2002), que este documento sempre se submete a determinados interesses, não havendo neutralidade. Nesta perspectiva, Veiga (1995, p. 13) considera que

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar

[71] O projeto pedagógico desta escola foi homologado em dezembro de 2007 pela Dirigente Regional de Ensino da cidade e válido por quatro anos.

[72] Entretanto será mantida a nomenclatura adotada por cada escola para denominar o seu projeto político-pedagógico.

> intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidades.

O projeto político-pedagógico da escola 1 contém 65 páginas, sem considerar os apêndices e anexos, não paginados. Nele está explicitada a caracterização da unidade escolar, o perfil de alunos e alunas que frequentam a escola, as metas necessárias, consideradas pela escola, para alcançar uma educação de qualidade, de investimento de recursos humanos e financeiros, as condições para recuperação da aprendizagem de alunos e alunas, a relação da escola com a comunidade, o envolvimento da escola com a tecnologia e projetos que venham a permitir que se concretizem as intenções da escola etc.

Um aspecto que chama atenção refere-se à sua redação. Na medida em que envolve toda a escola, fica óbvio que o projeto político-pedagógico "[...] tratando-se de algo a ser executado, [...] não poderá ser definido [...] pelo corpo administrativo gerencial da estrutura organizacional do ensino." (TÁVORA, 2002, p. 55). Entretanto, logo após a leitura do projeto pedagógico, ficou a sensação de que o mesmo foi escrito — se não na totalidade, pelo menos a maior parte — por uma pessoa que ocupa um cargo na administração da escola. Conforme consta na página quatro, o diretor realiza pesquisa na área de Educação. Quando houve a possibilidade de acesso ao projeto pedagógico da escola, ele já tinha alcançado o título de doutor em Educação.[73] Sua formação inicial foi em Filosofia, e parece perceptível que este conhecimento científico faz-se notório na redação do texto que busca compreender a realidade escolar. Termos como *ceticismo empírico, dogmatismo racionalista, criticismo kantiano* e *concepção filosófica empirista* são utilizados. Abaixo foi transcrita uma parte do texto:

> Partimos dessa concepção de realidade para compreender a da escola. O real é dinâmico, porque sua compreensão é tanto mais real quanto mais percepção as relações imbricadas no fenômeno. Buscamos nossos subsídios teóricos inclusive na filosofia hegeliana, na sua compreensão do movimento do espírito da história, entende-se que o real é o *está aí* e mais aquilo que não *está aí* . Isso quer dizer que o que *é* somente é na relação do que já *foi e,* ao ser, está *sendo*, portanto não findado. O *ser* que era se dissolve no movimento para *vir a ser* novamente. A realidade, portanto, é a dialética e, para apreender seu movimento, precisamos compreendê-la nas suas relações antagônicas através da história, assim são os sujeitos reais do processo

[73] Durante a coleta de dados no ano de 2007, ele estava de licença para a conclusão do Doutorado. Ausentou-se por volta do segundo mês letivo de aulas.

> educacional, em constante transformação. (PROJETO PEDAGÓGICO E1, 2007, p. 15).

O projeto pedagógico (E1, 2007, p. 47) adota uma perspectiva construtivista para compreensão de aprendizagem e desenvolvimento. “Em Piaget encontramos uma compreensão mais abrangente e completa de aprendizagem e desenvolvimento. Pois, na epistemologia genética podemos compreender a aprendizagem e o desenvolvimento juntamente com o nascimento da inteligência.” Acrescenta o projeto pedagógico na página 49: “[...] com a teoria construtivista rompemos com o paradigma moderno de aprendizagem [...]”. O documento ainda esclarece algumas visões equivocadas que alguns autores têm escrito sobre a teoria piagetiana. A sensação que fica, pela construção teórica do texto, é que este teria sido produzido por uma pessoa estudiosa da área, assim como o diretor.

Levando em consideração que o projeto político-pedagógico deve ser produto de um compromisso de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, cujo foco principal visa à formação dos alunos e alunas “[...] não pode significar [...] somente as ações a serem desenvolvidas pela escola e que após sua elaboração é, simplesmente, encaminhado à administração central, como uma simples comprovação de cumprimento por parte da escola, de tarefas de caráter burocrático, como comumente vem sendo realizado em nossas escolas [...]”. (TÁVORA, 2002, p. 32). Em uma conversa informal, uma das professoras relatou que nunca tinha visto o projeto político-pedagógico da escola, sendo-lhe solicitado apenas o seu projeto de ensino, para ser anexado.

Consta no projeto pedagógico (E1, 2007) que há uma crença de que na escola estudam filhos e filhas de *pais bandidos e favelados*. O documento esclarece que não é consenso, porém uma parcela significativa de famílias que moram muito próximo à escola levam os seus filhos e filhas a uma distância de mais de 1 Km para estudar em outra escola, não aceitando que seus filhos e filhas estudem na mesma escola de seu amigo ou amiga, com quem convivem no dia-a-dia como vizinhos(as). Conforme registrado na página 17 do documento, “A escola acata a política de acolher qualquer aluno. Mas, isso afeta a representação da comunidade, que tem preconceito com a própria região e com a sua comunidade.” O trecho é propositivo, para se refletir se a escola simplesmente acata por uma determinação legislativa a política de acolher qualquer aluno e aluna sem discriminações ou se, na verdade, compartilha da visão de que todas as crianças têm o direito à educação, sem qualquer distinção, organizando-se com vistas a atingir esse fim.

As políticas adotadas pela escola para combater o preconceito consistem, conforme consta no projeto pedagógico (E1, 2007), em festas comunitárias, prêmios com os quais se homenageiam os alunos e alunas, proporcionando-lhes participações diferenciadas por meio de excursões, visitas e passeios coletivos. Entretanto, o documento aponta a relação controversa na representação que alguns pais possuem da escola, visto que há muitas crianças que não estudam na escola, pelos motivos apontados anteriormente, mas a frequentam aos finais de semana, na maioria das vezes sozinhas, por conta do Programa Escola da Família do governo estadual. A frequência média é em torno de 450 a 500 pessoas por final de semana. Isso pode indicar a falta de lugares e de acesso para lazer que a população daquele bairro não possui e também a importância deste projeto estadual para essas famílias que, na maior parte, vive em situação de vulnerabilidade social.

O projeto pedagógico (E1, 2007, p. 21) também ratifica a realidade em que vivem os alunos e alunas, caracterizando-os como economicamente carentes, sendo apenas 6% da classe média, mas todos de família de trabalhadores(as) assalariados(as).

> A pobreza é uma realidade grave na vida de nossos alunos. Infelizmente constatamos que todo ano temos ingressos de alunos favelados e o índice desses alunos se mantém na média anual de 36%, conforme se constata nos últimos 5 anos. Essa difícil realidade interfere no processo educacional da criança de diversas maneiras. Vemos que crianças estão mais suscetíveis a algumas ocorrências, tais como, problemas de saúde (verminose, escabioses, pediculose, hepatite, diarreias, conjuntivites, dengue, alergias respiratórias, desnutrição e outros).

Mas não somente isso, o documento aponta outra realidade muito comum entre os alunos e alunas: a violência na família. Essa é manifestada contra as crianças ou a todos os membros da família. Constata-se, também, a menção ao temor causado por ter alguém da família em situação de cárcere. O projeto pedagógico (E1, 2007, p. 22) enfatiza que não são poucas as crianças que relataram experiências com situações de crimes violentos na família, envolvendo pais ou irmãos mortos por participarem de quadrilhas.

> No período de 5 anos a escola efetivou denúncias graves ao Conselho Tutelar, no intuito de obter proteção aos alunos, entre elas: 11 crianças em situação de risco (convivência com a realidade direta de tráfico de drogas); 6 crianças por abandono dos pais; 7 crianças por violência doméstica; 4 crianças vítimas de molestamento.

Percebe-se aqui que a escola detecta violação de direitos das crianças e toma providências e "[...] além do Conselho Tutelar, a escola mantém correspondência também

com o juiz da Vara da Infância e da Juventude, principalmente nos casos urgentes de risco à criança, em que alguns casos implicaram medidas de intervenção da criança sob a guarda do Estado" (PROJETO PEDAGÓGICO E1, 2007, p. 22).

Contudo, no documento é avaliado que "[...] os alunos são muito vibrantes, entusiasmado com a vida e com a escola. [...] Os alunos participam dos projetos realizados pela escola com muita vontade: gostam de cantar, declamar poesias, participar de esportes e outras brincadeiras programadas." (p. 23).

De acordo com projeto a incidência de crianças com defasagem de aprendizagem em relação à idade/série é bastante alta. Conforme anotação no caderno de campo (02/2007), a professora da quarta série (ESTER), no final do período da aula, desabafou dizendo: "Todos os alunos problemas foram reunidos numa única sala, e eu fiquei com ela porque sou removida de outra escola." Ela demonstrou temor de não conseguir trabalhar com a sala até o final daquele ano. Frequentavam esta sala 24 alunos e alunas. Foi possível perceber que os conteúdos ministrados estavam aquém da idade/série dos alunos e alunas como, por exemplo, as situações-problema de matemática envolvendo adição simples. Exemplo: Tinha seis pessoas no ônibus, subiram cinco. Quantas ficaram no ônibus?

Em agosto, a professora relatou que dos vinte e quatro alunos, apenas sete conseguiam fazer a proposta das redações e um dos alunos sempre resmungava, dizendo que não conseguia fazer porque era *burro*. Foi possível perceber também durante as observações que as crianças não conseguiam minimamente realizar a interpretação oral de histórias simples lidas pela professora diariamente.

Como tantos alunos e alunas chegam à quarta série sem conseguirem se apropriar dos rudimentos básicos da leitura e da escrita? É claro que não se trata de culpar o professor e professora, pois a questão é muito mais ampla e complexa. Paro (2005, p. 80) faz a seguinte indagação: "Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?" A esta indagação, acrescenta-se outra: Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu, que a escola não ensinou, sem reconhecer que não há interesse da classe dominante que a escola ensine e que os alunos e alunas aprendam?

As políticas neoliberais permitiram o acesso à educação escolar, mas não objetivaram um projeto de permanência e sucesso dos alunos e alunas na escola. Com a democratização do acesso, a escola pública passa a funcionar sob condições precárias, já que passa a atender uma população diferente daquela a qual estava habituada. Há uma desvalorização dos professores e professoras, péssimas condições físicas e materiais de trabalho, dentre outras.

Feitas essas ponderações, volta-se ao projeto político-pedagógico da escola 1. Na página 26, consta a dificuldade encontrada pela gestão pedagógica devido às diferentes

qualidades de formação das professoras e professores, às diferentes concepções epistemológicas e à complexidade para se conseguir estabelecer um eixo teórico comum, a fim de que a coerência da prática pedagógica se estabeleça primeiramente pela fundamentação de uma teoria do conhecimento.

Segundo o projeto pedagógico (E1, 2007, p. 28), alguns professores(as) estão centrados numa concepção pedagógica tradicional, distanciando-se do objetivo pedagógico e metodológico adotado pela escola por uma "concepção de inclusão seja por orientação legislativa e seja por alguns anos de estudos." O projeto pedagógico concebe escola inclusiva como aquela de qualidade para todos e que atenda pedagógica, cultural e materialmente a demanda dos seus alunos e alunas.

Embora considerando que, talvez o projeto não tenha sido redigido coletivamente, é pertinente destacar uma das observações feitas do cotidiano escolar. O diretor da escola tomou conhecimento que na Diretoria de Ensino havia um piano que não estava sendo utilizado e o solicitou emprestado. Seu pedido foi aceito. No começo do ano letivo de 2006, comprou um piano usado e começou a tocar músicas na escola. Já tinha em mente chamar as crianças para a música. Tratava-se de uma proposta pedagógica de contribuição ao estímulo de aprendizagem das crianças e de mudança de comportamento daquelas tidas como *indisciplinadas.* Deu certo. Muitas crianças manifestaram o desejo de aprender. Na formatura daquele ano, algumas crianças fizeram apresentações. De acordo com a coordenadora, "[...] tinha a *ARA* que era uma menina lá da favela. Nossa! Uma graça! Ano passado foi a formatura. Você precisava ver como elas tocaram. Foi de chorar de emoção, porque eu acho que quando a criança está a fim, a escola dá oportunidade."

Entretanto, posteriormente, o professor de música informou que participavam das aulas de música[74] oito meninos e cinco meninas. Todos do período vespertino. Quando lhe foi perguntado se os alunos e alunas da manhã não tinham vontade de aprender tocar piano, ele respondeu que elas não levavam *jeito*.

> As crianças do período da manhã são indisciplinadas, não têm postura nem educação, não ficam na sala, não têm coordenação motora nenhuma. Deixavam-me louco.

Parece que, nessa atitude, a perpetuação da exclusão acontece dentro da escola. Este ato parece contrariar os itens 3 e 4, inciso II, artigo 27, capítulo IV, Título II do Regimento

[74] As crianças tinham aula uma vez por semana com duração de quarenta minutos e podiam treinar/estudar no piano durante uma hora de segunda a sexta-feira.

Escolar, em que são descritas as garantias e o deveres dos discentes. Destaca-se como uma das garantias para os discentes o respeito pelos direitos da pessoa humana e das suas liberdades fundamentais, valores que também constam na Constituição Federal (1988) e no ECA (1990).

A concepção de avaliação, de acordo com o projeto pedagógico (E1, 2007), centra-se no diagnóstico das necessidades dos alunos para (re)planejamento do trabalho, a fim de atender as necessidades específicas dos alunos e alunas. A avaliação é contínua e global, utilizando recursos e materiais específicos de avaliação de diferentes eventos, produções e registros dos alunos e alunas, além das fichas de acompanhamento e relatórios dos docentes.

> A avaliação nesse novo sentido busca diagnosticar a qualidade da aprendizagem. E por qualidade da aprendizagem vamos reconhecer os valores vinculados, atribuídos e construídos pelos sujeitos a partir da assimilação de conteúdos. Quando se identifica a construção de valores agregados a conteúdos ensinados passamos a entender a dinâmica da construção do conhecimento. (PROJETO PEDAGÓGICO E1, 2007, p. 58-59).

Na ata de homologação, o projeto pedagógico (E1, 2007) define como objetivo da escola "desenvolver um processo educacional que cumpra os preceitos da legislação atual segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, que reconheça as pessoas envolvidas no processo, de maneira digna, humanizada e cidadã." Menciona, além do mais, a responsabilidade político-social da escola em relação à formação para a cidadania.

> A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, com objetivo de ensino, os conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (PROJETO PEDAGÓGICO E1, 2007, p. 32).

Na página 30, do documento, consta a construção de atitudes e hábitos favoráveis a vivência dos valores da cidadania por meio de uma metodologia (não especificada) em que o saber e a aprendizagem decorram da interação entre os papeis desempenhados pelos(as) professores(as) com os alunos e alunas.

Um dos aspectos que chama a atenção, em relação aos preceitos assumidos no projeto pedagógico (E1, 2007), como os descritos nos últimos parágrafos, refere-se a algumas condutas observadas no cotidiano escolar. Sabe-se que valores também são aprendidos por meio das atitudes das profissionais da educação.

Em meados de abril de 2007, durante a aula, as crianças da segunda série estavam muito agitadas, como, aliás, estavam quase todos os dias. A professora achou que o aluno *AOJ* estava bagunçando muito e acabou chamando a diretora substituta. Esta veio até a sala e fez ameaças ao aluno, na frente dos demais colegas de turma. Caso o aluno não se comportasse, ela convocaria o seu pai a comparecer na escola. O aluno quietou-se rapidamente.

Após algumas semanas, na hora da entrada, a professora do reforço escolar relatou que no dia anterior o *AOJ* havia recebido uma advertência[75] e que, por isso, estava muito carente, pedindo a ela que o deixasse ir à escola no dia seguinte, alegando que, se ficasse em casa, sua vida iria acabar. "Como ele é levado, combinei com ele que ficasse quieto, fizesse as atividades e depois fosse conversar com a diretora para permitir que ele viesse. Ele fez tudo bonitinho, precisa ver e foi lá e mostrou para a diretora. A diretora disse que ela iria salvar a vida dele apenas daquela vez" — contou a professora sorrindo.

A princípio não era possível entender o motivo pelo qual a vida do aluno acabaria, caso ficasse em sua casa. No entanto, na hora do recreio, na sala das docentes, a professora do aluno relatou que na semana anterior ele estava com alguns hematomas pelo corpo, de tanto que tinha apanhado. Além do mais, em uma conversa informal, a professora do reforço contou que, quando esse aluno recebe uma advertência e a mostra em casa, ele apanha da mãe e apanha novamente quando o pai chega à noite do serviço. Por meio desses relatos é possível entender o motivo pelo qual ele não queria ficar em casa. A professora do reforço contou que ficou com dó, quando ele pediu a ela que o deixasse ir à escola no dia seguinte e, por isso, sugeriu que ele conversasse com a diretora, mostrando-lhe as atividades que havia feito com capricho.

Situação semelhante foi observada na terceira série. Dois alunos começaram a brincar de *lutinha*, até que se desentenderam e passaram a se agredir com socos no rosto, chutes e pontapés. Agarram-se com tanta violência que a professora imediatamente solicitou ajuda da pesquisadora. Alguns segundos se passaram até que se conseguiu separá-los. Foram levados para a inspetora, porém um dos alunos resistia firmemente. Na volta para a sala de aula, a professora contou que o *JEM* não queria ir, porque sabia que quando chegasse em casa, sua mãe o colocaria de castigo, de joelhos em cima de tampinhas de garrafas viradas para cima.

Nas duas situações descritas, talvez seja possível indagar se a escola não teria outro caminho que não a advertência ou o bilhete para casa, uma vez que tinha conhecimento de

[75] Advertência é uma medida disciplinar de convocação dos pais do aluno envolvido em problemas na escola, e suspensão é uma medida em que o aluno fica afastado das atividades escolares de um a dois dias. Mas esta prática contraria o ECA (1990). Embora a professora tenha utilizado a palavra advertência, talvez pudesse se tratar de uma suspensão, visto que o aluno deveria ficar em casa.

que as crianças seriam castigadas fisicamente contrariando os próprios princípios assumidos no projeto pedagógico (E1, 2007).

Pappa (2004, p. 98) evidencia que muitas "[...] crianças sofrem maus-tratos, ou têm cuidados insuficientes. Se o professor manda uma 'cartinha' para os pais, às vezes os filhos são surrados pelo pai, por terem feito bagunça na escola." Por isso, a escola deve manter-se atenta e vigilante, zelando pela integridade física de seus alunos e alunas e não correr, principalmente, o risco de violar a dignidade humana e por consequência cometer infração ao ECA.

Retomando o projeto pedagógico (E1, 2007), em relação aos objetivos gerais de ensino, a escola toma para si os indicados pelos PCNs (1996, p. 107):

> • compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
> • conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
> • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
> • perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
> • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
> • conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
> • utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idas, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
> • saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
> • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

O projeto pedagógico (E1, 2007) elegeu algumas metas a serem alcançadas pelas várias disciplinas do conhecimento, no plano de ações a ser desenvolvido como, por exemplo, língua portuguesa e matemática de modo a contribuir com a formação dos alunos e alunas garantindo-lhes uma educação escolar de qualidade. Entretanto, as disciplinas de História e Geografia não são citadas. Há expectativas a serem alcançadas em relação a normas de convivência.

> Normas de convivência:
> - reduzir em 50% as ocorrências de brigas entre os alunos;
> - proporcionar a realização de projetos para que 100% dos alunos ao final do Ciclo I saibam relacionar-se com solidariedade e companheirismo. (PROJETO PEDAGÓGICO E1, 2007, p. 58).

As disciplinas de História e Geografia são relevantes e deveriam também estar explicitadas no plano de ações do projeto pedagógico, pois por meio delas são tratados os problemas políticos e sociais da sociedade contribuindo para uma postura mais crítica dos alunos e alunas perante o mundo em que vivem. Assim, essas disciplinas, os ajudam a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente.

Na parte do plano de ações, constam, também, *trinta* projetos a serem desenvolvidos pela escola, mas não há um detalhamento de como serão realizados, apenas são citados. Dentre eles estão: Cidadania de um escolar; Consciência negra; O índio, um cidadão e Humano de verdade. Durante o período de observações não foi possível perceber se estes projetos estavam sendo desenvolvidos ou não. Entretanto durante as entrevistas nenhuma professora recordou-se deles quando foram perguntas sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho na perspectiva dos direitos humanos. Talvez devido a hipótese levantada anteriormente de o projeto pedagógico não ter sido produzido pelo coletivo das pessoas que trabalham na escola.

Outro aspecto considerado preocupante e tratado no documento refere-se à rotatividade das professoras, a qual Pino, I (2004, p. 19) aponta como uma das faces da precarização do trabalho dos(as) docentes. A dificuldade que causa este fator na elaboração e execução do projeto político-pedagógico está explicitada no documento. “O investimento no conhecimento para se traduzir em um trabalho diferenciado, de qualidade, tem que ser reiniciado a cada ano como o Mito de Sísifo.”

Essa rotatividade, além de dificultar a formação de vínculo com a instituição e com a comunidade, dificulta a própria inserção das professoras na complexa dinâmica escolar, que

envolve regras explícitas e implícitas, procedimentos padronizados, conhecimento das demandas locais e dos recursos que a comunidade possui. Este fator, segundo Rosemberg (1998), é característica das escolas que recebem alunos mais pobres, quando, na verdade, deveriam dispor de melhores recursos. Dentre as quatros professoras de cada série, duas ingressaram na escola em 2006 e as outras duas no ano em que a coleta de dados foi realizada, 2007.

Nesta perspectiva, Fonseca (2001, p. 3) ressalta que são as alunas e os alunos os maiores prejudicados. "O remanejamento de professores durante o ano letivo e a alta rotatividade de pessoal dificultam a formação de equipes escolares permanentes e estáveis e, consequentemente, o trabalho coletivo, cooperativo e solidário, com evidentes prejuízos para a qualidade do ensino." Essa troca de profissionais contribui para que seja desperdiçado todo o trabalho das professoras, porque a cada nova chegada de um(a) professor(a), é preciso, na maioria das vezes, recomeçar tudo outra vez e nem chegam a tomar conhecimento do PPP e dos objetivos e projetos da escola. Em 2007, a terceira série trocou de professora três vezes[76]. Essa rotatividade ocorre, nesta escola, de acordo com projeto pedagógico (E1, 2007, p. 19),

> [...] em decorrência dos afastamentos por designação, aposentadorias, remoções, e ainda, os professores admitidos em caráter temporário (ACT) que estavam na escola, não conseguem retornar nas atribuições de aulas, no início do ano. Constata-se que não há a garantia de permanência e a variação nos últimos 5 anos tem sido em torno de 50%.

Em relação à utilização e destinação dos recursos financeiros, está definido na página 26, que todos os professores(as) e funcionários(as) serão consultados para se definir o investimento dos recursos financeiros. Contudo, uma professora relatou durante a entrevista que os investimentos são conduzidos pelas pessoas que fazem parte da gestão. Eis a fala da professora: "[...] a destinação das verbas são colocadas assim: Eu acho que precisa disso na escola, então a verba vai vir assim e assim. Eu vou jogar pra isso. Dessa forma todo mundo concorda? Todo mundo concorda. Óbvio que sim." (JOSEANE E1, 2007).

O projeto político-pedagógico da escola 2 contém cerca de 35 páginas, conciso, sem muita fundamentação teórica, produzido no ano de 2009[77] e válido por quatro anos. Nele está explicitada a caracterização da unidade escolar, o perfil de alunos e alunas que frequentam a

[76] Houve a oportunidade de entrevistar e acompanhar as atividades da professora que iniciou em março e permaneceu até o início do segundo semestre de 2007.

[77] Na capa do projeto pedagógico constava 2009 tendo sido homologado pela Dirigente Regional de Ensino em maio de 2009. Entretanto, durante as entrevistas, a coordenadora pedagógica relatou que o mesmo foi produzido em 2008, e a diretora, em 2006, quando ela ainda não estava na escola, tendo sido produzido durante a gestão anterior. Na escola não havia Regimento Escolar. De acordo com a diretora, este documento não é mais obrigatório.

escola, as metas necessárias, consideradas pela escola, para alcançar uma educação de qualidade, o investimento de recursos humanos e financeiros, as condições para recuperação da aprendizagem de alunos e alunas, a relação da escola com a comunidade etc.

De acordo com o projeto pedagógico (E2, 2009), a escola atende alunos e alunas oriundas de famílias de classe média, que levam seus filhos e filhas à escola por meio de veículos próprios. Outras optam pelo transporte de peruas particulares. As famílias, em sua maioria, possuem nível superior de escolaridade e exercem atividades de média remuneração.

No documento consta uma avaliação positiva dos resultados educacionais para a formação integral de seus alunos e alunas, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso escolar, tendo em vista os dados referentes à evasão, retenção e promoção em 2008, que não contou com nenhum caso de evasão e 100% de aprovação em todas as séries. Para manter esse índice, a escola se propõe, dentre outras estratégias, oferecer um "[...] ambiente escolar atrativo onde o aluno sinta-se parte dele e exista o prazer de estar presente na escola; trabalho constante do resgate da auto-estima dos educandos para que eles percebam que são importantes no processo ensino-aprendizagem." (PROJETO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 10).

Embora a aprovação tenha sido de 100%, durante as observações em sala de aula foi possível perceber alguns casos — poucos — de alunos e alunas com defasagem idade/série. Uma professora comentou que tinha alguns alunos que não queriam saber de nada e que por estes não tinha como fazer nada.

A escola, de acordo com o projeto pedagógico, procura fortalecer não só o desenvolvimento de saberes e fazeres, como também a promoção, preservação e desenvolvimento de valores como justiça, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, fraternidade, amizade e união. Registra a filosofia de educação que norteia a escola como aquela que

> [...] está comprometida com os objetivos que assegurem a plena formação do educando e o desenvolvimento de suas potencialidades a partir da construção de conhecimentos críticos, alicerçados nos princípios éticos da justiça, da liberdade, da solidariedade e do respeito às diferenças. (PROJETO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 9).

Para a realização e concretização desses objetivos, o documento aponta para o desenvolvimento na escola de uma postura técnico-pedagógica capaz de desenvolver a solidariedade, a responsabilidade, a lealdade, autenticidade, honestidade, o civismo, garantindo a conscientização plena de cidadãos, em que os direitos e deveres sejam utilizados de forma concreta e legitimamente democrática.

Ressalta que tal proposta pedagógica tem, como grandes parceiros para a sua concretização, toda a equipe escolar e comunidade, tendo em vista que os princípios, ações e metas estão sempre voltados para uma escola democrática que garanta o acesso, sucesso e permanência dos alunos e alunas. Assim, conclui

> [...] a escola (como) espaço privilegiado de construção de conhecimentos, significados éticos e constitutivos de ações para a cidadania onde os alunos possam desenvolver competências alicerçadas nos quatro grandes pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.
> Portanto, reafirma-se na escola um espaço de formação e informação que possibilite reflexões sobre fenômenos sociais e culturais garantindo aos educandos o acesso e compreensão dos produtos culturais nacionais e universais. (PROJETO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 9).

No tópico referente à definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desenvolvidas pela escola, consta, dentre outros aspectos, a "[...] utilização das propostas curriculares da SEE[78], dos PCNs e do material do programa Ler e Escrever[79], como referência para trabalhar os conteúdos." (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 18).

Assim, os conteúdos de ensino a serem trabalhados de forma inter e transdisciplinares possuem como referência os PCNs, as propostas pedagógicas da SEE, os materiais do Programa Ler e Escrever e as expectativas de aprendizagem propostas para o ciclo I. No projeto pedagógico (E2, 2009) estão elencados como objetivos do Ensino Fundamental aqueles indicados nos PCNs (1996). Os PCNs (1996, p. 107) elencam dez objetivos, e no projeto pedagógico estão explicitados seis. Os que *não* constam são:

> • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
> • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

[78] Secretaria Estadual de Educação.

[79] Comunicado SEE de 21/12/2007 institui orientações para implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas públicas da rede estadual. De acordo com a publicação em 2007, a SEE iniciou uma série de ações com o propósito de melhorar a qualidade do ensino. A síntese do propósito foi publicada em agosto quando da divulgação das metas estipuladas pelo Governo Estadual para 2010. A fim de alcançar as duas metas — alfabetizar plenamente os alunos de oito anos até 2010 e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo — foi elaborado o Programa Ler e Escrever, com objetivo de desenvolver projetos visando à reversão do quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino. O investimento previsto foi na ordem dos 151 milhões de reais. (DIÁRIO OFICIAL, São Paulo, Caderno do Poder Executivo, 21/12/2007, p. 23-24).

> • conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
> • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica enfatizou que o principal desafio que enfrenta atualmente refere-se à implementação na escola do Programa Ler e Escrever.

> Olha, no atual momento eu acho que são as mudanças que a REDE do Estado está promovendo porque eles estão procurando mudar a teoria de trabalho porque antes a metodologia era muito tradicional e cada um fazia meio que por si. Cada professor[a] trabalhava meio que a sua maneira e hoje a Secretaria está direcionando com outra metodologia, a construtivista, e tem um projeto novo que se chama Ler e Escrever e, nós coordenadores é que vamos direcionar esse trabalho, que vai cobrar e existem um pouco de resistência dos professores[as] principalmente os[as] mais antigos[as]. Então para fazer esse projeto acontecer realmente está dando um pouco de trabalho, mas como ele já está completando um ano e pouco que está sendo implantado, com o material mesmo do aluno começou esse ano, mas as ideias já começaram a ser divulgadas desde o meio do ano passado, as professoras mesmo com resistência começaram a incorporar a ideia e agora está ficando mais fácil.

A avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas é tida como parâmetro diário para um (re)planejar constante, a serviço da melhoria da aprendizagem e da organização interna da escola. Por isso, é dita como um diagnóstico contínuo e dinâmico, cujo foco não está somente no aluno e na aluna individualmente, e sim, na classe e na escola, levando em consideração os avanços dos alunos e alunas e também o desempenho dos professores e professoras, os conteúdos selecionados, os métodos, os procedimentos e os materiais utilizados, conforme se lê na página 14 do projeto pedagógico (E2, 2009).

Nos anexos constam os projetos a serem desenvolvidos. São eles: a) Educação ambiental; b) Folclore; c) Hora do conto; d) Água; e) Meio ambiente e reciclagem; f) prevenção também se ensina; g) Arte e teatro; h) Conhecendo o próprio corpo. Cada projeto é composto por justificativa, objetivo, conteúdos a serem trabalhados, estratégias e recursos a serem utilizados, o público a ser envolvido, cronograma de execução e a forma de avaliação.

A gestão democrática é mencionada em várias partes do texto.

> Na gestão participativa que avalia o nível de envolvimento do conjunto da escola na tomada de decisões e a real participação nos Conselhos de Escola, APM e Grêmio Estudantil conseguimos um grande avanço. Houve uma

> maior participação e envolvimento dos alunos no Grêmio Estudantil. Através de projeto voluntariado, organizamos na escola o projeto Tênis de Mesa que vem enriquecer o processo de ensino aprendizagem e aumentar o envolvimento dos alunos nas ações da escola melhorando a autoestima dos alunos à cada conquista. (PROJETO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 7).

O *tênis de mesa* é um projeto que teve início com o ex-diretor (professor) da escola que, após sua aposentadoria, continuou a trabalhar na escola como voluntário, treinando os alunos e alunas nesta modalidade de esporte. A escola possui um convênio com a Associação de Tênis de Mesa (ADM) do município, que fornece bolsas gratuitas para os alunos e alunas que se destacam. De acordo com o professor, quase 100 crianças começaram na escola e, hoje, treinam na ADM. A ideia surgiu inicialmente como uma prática pedagógica, a fim de ajudar na disciplina durante o recreio dos alunos e alunas[80].

> Quando eu era diretor, se você notar as filas que tem quando está todo mundo aqui pra jogar tênis de mesa, você segura sessenta, setenta por cento dos alunos na fila jogando. Deixa de correr e de brigar. Quando eu era diretor, eu não dava bola pra jogar não. Hoje eles estão dando bola, mas vira briga, bagunça. Então, a maioria fica na mesa jogando, o que ajuda na disciplina na escola. Eu comecei assim. Quando começou a dar resultado até fora da cidade, nós tocamos para frente. E a ADM, essa associação de tênis de mesa, eles estão dando prioridade, porque é a nossa escola que está formando os atletas deles.

Uma aluna da quarta série é atualmente a vice-campeã paulista, e outra aluna da primeira série tem disputado campeonatos regionais com crianças de até onze anos, conquistando quinto ou quarto lugar. Na cidade, ela é a campeã. Algumas das crianças que se destacam conseguem bolsa de estudo em colégios particulares da cidade.

Em relação às atividades do grêmio estudantil, estas se limitam à ajuda na organização de festas e eventos promovidos pela escola. Os alunos e alunas não participam de questões mais amplas que ocorrem no âmbito da escola, nem em instâncias de decisão. Eis a fala da coordenadora pedagógica:

> Então, essa escola é muito tranquila, muito bem organizada. O grêmio estudantil é assim, como são crianças pequenas, eles trabalham assim, em festas eles ajudam, arrecadam uma coisa e outra. Então eles sempre estão

[80] Atualmente, o professor, seleciona em torno de 10 crianças que se interessam pelo esporte e possuem certa habilidade para treinarem uma vez por semana, meia hora, durante o horário de aula. Na escola há quatro mesas de tênis. Duas, o professor comprou quando era diretor e as outras duas (usadas), a ADM doou. Durante o ano ocorrem campeonatos internos na escola, período da manhã e da tarde separados, divididos em três níveis: básico, intermediário e avançado. Os campeões recebem medalhas e têm suas fotos expostas no mural da escola. De acordo com o professor, este projeto serve como propaganda da escola na medida em que muitas crianças solicitam aos pais a matrícula na escola por causa do tênis de mesa.

> ajudando nós nas decisões, mas da forma que eles podem contribuir porque nós não podemos dar atribuições muito pesadas, porque eles são crianças e não podem e nem tem essa possibilidade. Então, o que nós podemos fazer com eles interno aqui eles participam com jardinagem, uma festa e eles adoram. Para eles é, eu estou no grêmio, para eles é tudo de bom, né. Então, estamos sempre procurando colocá-los em várias ações, no recreio, na biblioteca, nas festas eles ajudam nisso e naquilo. Então nessas ações mesmo, né.

Diferentemente da visão *adultocêntrica*, predominante nas escolas, que concebe as crianças como incapazes de tomar decisões em assuntos relacionados às próprias necessidades e da vida em coletividade, Dal Ri (2004, p. 215) destaca as concepções de Pistrak e Makarenko, professores soviéticos, acerca da participação dos alunos e alunas nas várias instâncias da escola. Para o primeiro, de acordo com a autora,

> [...] a criança não é um ser que deve ser preparado para ser membro da sociedade. Ao contrário, as crianças já são membros da sociedade, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideias, já estão ligadas à vida dos adultos e da sociedade. Dessa forma, a auto-organização deve ser para elas um trabalho sério e de responsabilidade.

Assim, com base em Pistrak e Makarenko, Dal Ri (2004, p. 295) defende a participação direta das crianças em todas as questões relacionadas à escola, na parte pedagógica, financeira e administrativa. As práticas pedagógicas democráticas realizadas pelo MST, que elege o trabalho como um princípio educativo, para a autora são aspectos a serem destacados da educação do Movimento, por unir trabalho produtivo com ensino colocando a escola em contato com o mundo real, onde os assuntos, de fato, são decididos, colaborando assim para que "[...] as crianças e jovens [sejam] retirados de sua condição de infantes, de simulacros de adultos, condição esta que coloca a tutela dos adultos como imprescindível." Conforme acrescenta a autora,

> A união do trabalho com a educação demanda uma integração plena das crianças e jovens na vida social desde a mais tenra idade e naturalmente, no esquema que estamos explorando, esta integração deve estar presidida pela sua dimensão democrática. Deste modo, *a democracia é aprendida (vivenciada) não apenas teoricamente, mas como práxis social na escola, na medida em que a escola integra orgânica e democraticamente as instâncias decisivas da vida social*, a produção, o assentamento e a comunidade. (DAL RI, 2004, p. 295-296, grifos nossos).

Feitas essas ponderações, reporte-se ao projeto pedagógico da escola 2. Nele constam algumas das ações a serem desenvolvidas para *garantir* a participação de toda comunidade escolar e da comunidade em geral.

> Promoção de eventos abertos à comunidade, tais como festa das mães, festa junina, festa dos pais, semana da criança e festa de fim de ano onde estaremos divulgando todo o trabalho realizado na escola através de exposições, apresentações de danças, teatros, jornal, música valorizando os talentos dos alunos;
> Envolver o grêmio estudantil[81] nas atividades desenvolvidas pela escola, bem como nas ações de preservação do meio ambiente e conscientização não só dos alunos, mas da comunidade em geral;
> Parcerias com instituições e entidades visando à melhoria da gestão escolar. (PROJETO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 7).

Deste trecho extraído do projeto pedagógico, é possível inferir que a gestão democrática não ocorre por meio da real participação dos órgãos colegiados nas tomadas de decisões. A participação é mais passiva do que ativa, o que se coaduna com uma concepção hegemônica de democracia. A Constituição Federal (1988) abre precedentes para diferentes interpretações e concepções de gestão e democracia (OLIVEIRA, D., 1997). A gestão democrática no ensino público está vinculada ao termo *na forma da lei*. Disto decorre a necessidade de uma lei complementar que direcione a maneira como ocorrerá a gestão democrática. Isto permite diferentes interpretações, deixando para cada sistema de ensino sua adaptação à lei em vigor, de acordo com seu conceito de democracia e ideologia, conforme se lê em Lanza (2010).

No item referente à democratização das relações de trabalho na escola, está determinado que

> A escola partirá dos princípios da gestão democrática, a Unidade Escolar será administrada através de uma política de planejamento participativo, estabelecendo parcerias, descentralização de poderes onde cada um cumprirá seu papel conforme delegação de competências. (PROJETO PEDAGÓGICO E2, 2009, p. 11).

Além das competências que são inerentes ao cargo de diretor/a, conferidas pela legislação por meio das leis e decretos, no projeto pedagógico (E2, 2009, p. 12) está escrito que compete ainda ao responsável pela unidade escolar, dentre outras funções:

[81] No plano anual de trabalho a ser desenvolvido pelo grêmio estudantil em 2009, consta a participação do mesmo como representante da escola em todas as comemorações cívicas da escola e do município, juntamente com outros alunos e ajuda na organização de festas durante o ano letivo e na organização de campanhas de preservação do meio ambiente e de doenças, questões de alimentação, saúde e higiene pessoal.

> Distribuição de serviços, organização e direção das reuniões previstas no calendário escolar;
> Apoiar e estimular as ações do corpo docente e discente, para que todos possam participar do projeto da escola, e assim estabelecer uma gestão democrática.

Durante a entrevista, a funcionária, professora readaptada que trabalha na biblioteca, percebe que há uma hierarquia na escola, a centralização das decisões na figura da diretora e o dispêndio em colocar em prática as orientações da Secretaria de Educação, como o Programa Ler e Escrever.

> [...] nós tínhamos teatro, assim, cada gestor tem uma forma de pensar e nós temos que respeitar, pois é uma hierarquia então, já foi melhor assim, porque já foi mais aberto ao teatro, como eu gosto muito dessa parte de teatro, de movimentar a escola, ela era mais movimentada e os alunos também pedem, falam: Ah, vamos fazer de novo e o teatro e não sei o quê. Então, a diretora [nomeou o nome] não gosta muito de movimentação. Ela gosta assim que apresente uma pecinha uma vez por mês, mas como eles estavam acostumados toda semana eles deram uma parada, e como implantaram agora esse projeto Ler e Escrever ficou mais centralizado nisso daí. Então essa parte foi prejudicada e as crianças sentem faltam.

Em relação à aplicação dos recursos financeiros, há uma descrição na página 26 de como cada verba deverá ser utilizada.

Reitera-se que o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, e não é algo construído para ser arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como cumprimento de exigências burocráticas. Ao contrário ele "[...] é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados." (NEVES, C., 2000, p. 110) define a identidade da escola e revela seu compromisso sócio-político perante a sociedade.

Quando os projetos pedagógicos das duas escolas preconizam uma educação de qualidade, estão de acordo com um dos princípios da educação em direitos humanos, que é o direito social à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 205. E, como afirma Paro (2005, p.78),

> Se temos como fim da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, esta já é uma posição política, na medida em que visa a dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que potencializarão sua luta pelo poder, que se encontra concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade.

Entretanto, é preciso questionar até que ponto a escola consegue, ainda que minimamente, transmitir o conhecimento sistematizado, sobretudo aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que procuram principalmente a escola pública. Os dados indicam que

> Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dos dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. (PARO, 2005, p. 10).

Um tema abordado no projeto pedagógico da escola 2, de suma importância para a concretização da educação em direitos humanos, refere-se à gestão democrática. Isso porque a democracia é um dos pilares basilares dos direitos humanos. No próximo tópico este tema é contemplado.

4.4 Gestão democrática da escola

Como salienta Paro (1988, 2005), a democratização das relações no âmbito da escola diz respeito à atuação da comunidade escolar nos processos decisórios, participando tanto da elaboração, quanto da execução das decisões. Isso implica na legitimação da participação de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, na construção coletiva de tomada de decisões, tanto em assuntos pedagógicos e financeiros quanto administrativos da unidade escolar. A democratização da estrutura escolar, conforme aponta Servilha (2008), rompe com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada, delegando poder de decisão aos colegiados escolares e garantindo a participação dos segmentos em Conselhos de Escola.

Contudo, embora a gestão democrática esteja contemplada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (1996), as profissionais da educação, na maior parte, parecem desconhecer o termo. Das pessoas entrevistadas na escola 1, duas professoras e as duas funcionárias disseram desconhecer o termo. Na escola 2, também, três professoras e as duas funcionárias indagaram sobre o quê tratava o termo.

A coordenadora e a diretora da escola 2 parecem compartilhar da mesma concepção de gestão democrática, aquela na qual as pessoas são ouvidas e, em determinados assuntos, há decisões que não podem ser discutidas pela comunidade escolar como, por exemplo, as determinações da Secretaria de Educação, a qual a escola está subordinada.

> Aqui é uma escola que é gerida democraticamente. Aqui, os[as] professores[as] são escutados[as], os[as] funcionários[as], todo mundo tem direito a opinar e é lógico que nós passamos o que é falado para nós na

> Secretaria de Educação e conforme o que nos é orientado, nós vamos direcionando conforme a necessidade da nossa escola sempre respeitando todos que estão aqui, a equipe escolar, e entrando em acordo. Ninguém vai impor nada a ninguém antes de haver uma discussão, um diálogo, mostrar o que é que acontece o porquê disso, o porquê daquilo. Até haver um entendimento as coisas vão acontecendo e por isso a escola é uma escola tranquila e nós não temos tantos problemas. (COORDENADORA E2, 2009).

> Bom, gestão democrática é isso, eu tenho que saber ouvir os anseios dos outros, porque são eles também clamando por algumas coisas. Nada é imposto, eu não posso é lógico, nós temos que seguir as políticas públicas. *Eu trabalho na Secretaria do Estado da Educação, então meu norte é a Secretaria do Estado da Educação*, vai ser implantado aqui o que quer a Secretaria do Estado da Educação que nem no caso agora, o Ler e o Escrever, é isso que nós temos que trabalhar, só que o como fazer, de que maneira isso vai ser feito tem que ser feito de uma maneira democrática, ouvindo também os pais [as mães], os alunos [e alunas], os professores [e professoras] e os funcionários [e funcionárias]. (DIRETORA E2, 2009, grifos nossos).

Para a diretora (E1, 2007), a gestão democrática "é fazer acontecer". Este fazer acontecer, para ela, se refere a "trabalhar mesmo e desenvolver ações". A coordenadora (E1, 2007) identifica o(a) diretor(a) como gerenciador(a) e parece questionar a autonomia da escola para decidir assuntos financeiros.

> Seria um[a] diretor[a]. Falam que os[as] gestores[as] são os[as] diretores[as] e os[as] coordenadores[as]. Isso é complicado porque desde que entrei ouvi falar que coordenador[a] nunca é um gestor[a], porque ele[a] não tem que gerenciar nada. Ele[a] tem a ver com outra parte que é a pedagógica. Hoje cabe a ele[a] solucionar o caso junto com o[a] diretor[a]. Não sei. Mas é o[a] diretor[a] que tem que resolver e fazer aquilo que realmente precisa dentro de uma escola. Democracia não tem na escola. Eu acho que não tem essa total liberdade. Não porque, por exemplo, vem a verba em dinheiro, só que ela já vem com um fim. Por exemplo, preciso comprar um som, porque o som da escola quebrou, mas o dinheiro não é para comprar o som, o dinheiro é para comprar o material de limpeza. Não pode comprar o som, e no momento preciso disso e não posso fazer.

Duas professoras acreditam que é preciso uma liderança dentro da escola para conduzir o trabalho, sem a qual há possibilidade de emergir bagunças.

> Ah, sei lá. Eu acho que democrática depende, porque tem que ter uma liderança também. Responsabilidades iguais, mas em termos. (ÉRICA E2, 2009).

> Democrática? [risos] Meio a meio. Bom, democrática tem que ser, mas também tem que impor, tem que ser maleável. Muita democracia vira bagunça. [risos]. (NATÁLIA E2, 2009).

Da fala desta professora, é possível inferir que, na verdade, a democracia na prática, é muito trabalhosa. Conforme afirma Demo (1988, p. 73)

> Onde todo mundo quer opinar, comparecer, decidir junto, o que mais acontece é uma dificuldade enorme de gerir a balbúrdia. As discussões se tornam intermináveis e incontroláveis. Facilmente, emerge o cansaço e a decepção, até mesmo o reconhecimento afoito de que a democracia não leva a nada. Em certos casos, pode até surgir a insinuação de que em termos de autoridade as coisas andam melhor, porque se decidia rápido, ou tudo já estava decidido.

Outras duas professoras relacionam a gestão democrática à participação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

> Democrática que leve em conta o benefício de todos e a opinião de todos os envolvidos na escola, de todo o quadro de funcionários[as]. Funcionários[as], eu estou falando de professores[as], funcionários[as] da limpeza, funcionários[as] da administração, todos[as]. E a comunidade como um todo. (JOSEANE E1, 2007).

> É uma gestão participativa aquela que envolve todos os pais [e mães], professores[as], alunos[as], direção, funcionários[as] e todo mundo pode participar. Eu acho que é trabalho muito difícil, porque as pessoas não estão acostumadas a dar opiniões e as pessoas também não estão acostumadas a ouvir. Quando as pessoas têm esse momento, essa oportunidade, ficam quietas e preferem concordar ou votar naquilo que está sendo proposto. É muito difícil para pessoas hoje falar: Não, eu penso dessa forma. De expor aquilo que pensa, porque elas não foram trabalhadas dessa forma. (ESTER E1, 2007).

De fato, um dos desafios que se impõem à concretização da participação das pessoas em decisões referentes à suas vidas e a das outras é a superação da tradição cultural do Brasil, calcada no autoritarismo e no clientelismo, o que gera comportamentos de privilégios, de mando e submissão, conforme destaca Silva (2000). Na sociedade, é difícil encontrar uma valorização do trabalho coletivo, pois nas pessoas estão arraigados os valores hegemônicos de mando e submissão, da valorização da competitividade e do mérito individual. Como se lê, também em Paro (2005, p. 19)

> Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. [...] os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda a ação em contrário. [...] É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.

É possível inferir, por meio dos relatos (ou pela ausência deles) sobre a gestão democrática, que nem mesmo o conceito de democracia representativa — que se apresenta na legislação, na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996 — faz parte do cotidiano das escolas pesquisadas.

4.5 *Alunos-problema*, direitos e docentes

Visto que a perspectiva de educação em direitos humanos percorre o conjunto da prática escolar, do clima e das interações que nela se desenvolvem, optou-se por explicitar a concepção que as professoras possuem de parte de sua clientela escolar, os chamados *alunos-problema,* devido às possíveis implicações dessa concepção sobre o trabalho escolar cotidiano. Em uma das escolas, alguns desses *alunos-problema* são associados à *indisciplina*. Esta, na ótica das professoras, relaciona-se em alguma medida com o ECA (um instrumento de defesa de direitos) que outorgou mais direitos (em detrimento de deveres) para crianças e adolescentes.

Para Aquino (1998)[82], a *crise da educação* é notória tanto para os(as) profissionais da educação quanto para a sociedade em geral. Contudo, enfatiza que, embora seja possível diagnosticar a crise, não se sabe ao certo quais são suas causas e extensão. O indício mais evidente, para o autor, é o que se acostumou chamar de *fracasso escolar*, identificado pelo grande número de alunos e alunas que concluem a escolarização obrigatória, mas não conseguem redigir textos e entender minimamente textos mais complexos.

De acordo com Aquino (1998), grande parte dos problemas que os(as) docentes enfrentam como categoria profissional parece ter relação com a lastimável falta de credibilidade da intervenção escolar e, por extensão, da atuação docente. Enfatiza o autor que, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador também está acontecendo com a ideia de cidadania no Brasil, visto que não há cidadania sem escola.

> É importante frisar que, sem escola, não há a possibilidade de o cidadão ter acesso, de fato, aos seus direitos constituídos. Afinal, tornar-se cidadão não se restringe ao direito de voto, por exemplo, mas inclui direitos outros com vistas a uma vida com dignidade e isso tudo tem a ver mediatamente com escola, pois quanto for a escolaridade da pessoa, menores também serão suas chances de acesso às oportunidades que o mundo atual oferece e às exigências que ele impõe. (AQUINO, 1998).

[82] O texto de Aquino (1998) intitulado *A indisciplina e a escola atual* não está paginado. Por isso, nas citações literais, o número da página não foi indicado.

Ao se investigar as possíveis causas desse *fracasso escolar*, aparece "[...] uma figura muito polêmica: o aluno-problema." (AQUINO, 1998). Durante a coleta de dados, na escola 1, esta expressão, entre as profissionais que atuavam na escola, era muito recorrente. Isto instigou a conhecer a percepção das professoras sobre estes supostos *alunos-problema*. Posteriormente, na escola 2, procurou-se contemplar este tema para verificar se nela existia também *alunos-problema*. De acordo com Aquino (1998),

> um bom exemplo da justificativa do 'aluno-problema' para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: 'se o aluno aprende, é porque o professor ensina, se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência de falta de pré-requisito.'

Por meio das entrevistas com as professoras, foi possível identificar diferentes concepções de *alunos-problema*. Algumas associam alunos e alunas com deficiência física, intelectual, auditiva ou visual a alunos e alunas *com* problema.

> [...] Os alunos portadores de necessidades especiais. (DIRETORA E1, 2007).

> Tem, tem sim, porque tem aluno que é surdo, mudo e às vezes não é da minha classe, mas eu sei que tem que dá uns probleminhas, mas pouquíssimos problemas, né? (TALITA E2, 2009).

> [...] Tem alunos que têm mesmo dificuldade, que precisa de classe especial'. (ÉRICA E2, 2009).

É curioso notar que as crianças com necessidades educacionais especiais entram neste rol de *alunos-problema*, embora a discussão sobre a inclusão de alunos e alunas com deficiência na classe regular já tenha acontecido há algum tempo[83]. A educação escolar é

[83]A esse respeito, consultar: MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.; FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.; MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.; SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Subsídios para a implantação de programas de educação especial no sistema educacional de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1977.; BRASIL. Decreto Nº *3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala. **Diário Oficial da União**. 2001.; BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.; BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.; UNESCO. Conferência mundial sobre educação para todos: provendo serviços às necessidades básicas de educação. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem**, Tailândia, 1990.; UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**, Espanha, 1994.

direito de todos, e todos os alunos e alunas, sem distinção, devem ser vistos e valorizados por suas singularidades, respeitados em dignidade e direitos, e não como *problemas* à prática escolar. A formação inicial da diretora da escola 1 é em Pedagogia, com habilitação em deficiência mental, pela Universidade Estadual Paulista.

Outras professoras identificam os *alunos-problema* como sendo aqueles com dificuldade de aprendizagem e defasagem de conteúdo. As observações e as conversas informais nas escolas permitiram evidenciar que, para uma grande parte das professoras, os alunos e alunas com defasagem de conteúdo e com dificuldade para aprender são geralmente *indisciplinados*.

> Problemas de aprendizagem e defasagem de conteúdo. Muitos alunos. (COORDENADORA E1, 2007).
>
> Aqueles alunos com problema de aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem [...] (DIRETORA E1, 2007).
>
> Tem alunos que não se interessam, que não fazem nada. (ÉRICA E2, 2009).

Um grupo de professoras identifica os *alunos-problema* por meio do comportamento. Este parece estar relacionado à *indisciplina*, por conta das observações e entrevistas realizadas. Ressalta-se que o comportamento foi apontado como um dos critérios de avaliação pela maior parte das professoras.

> De comportamento há sim. (NATÁLIA E2, 2009).
>
> Pelo comportamento, pela falta de interesse. (JÚLIA E1, 2007).
>
> Aí mais pelo tipo de comportamento deles, né? (MARIANA E1, 2007).

Na escola 2, a *indisciplina* de alunos e alunas não foi uma queixa tão recorrente das professoras quanto na escola 1. Naquela, poucos casos foram mencionados a respeito de alunos ou alunas que não se interessam pelas atividades, que *bagunçam* etc. Na escola 1, das quatro professoras que participaram da pesquisa, três consideram a *indisciplina* como um dos maiores obstáculos ao trabalho pedagógico. A coordenadora (2009) da escola 2 assim define a clientela atendida pela escola:

> Olha, são crianças educadas, são crianças que fazem os seus deveres, fazem os trabalhos, são levados, porque isso é uma coisa comum, não existe mais criança quietinha, mesmo assim você vê um ou outro sentadinho, quietinho comendo o seu lanchinho, mas assim as crianças são muito educadas, muito tranquilas, fazem as tarefas e procuram fazer os seus deveres na sala. Então eu acho que tem muito pouco problema, muito mesmo.

Não há intenção de discutir e procurar as causas da *indisciplina*, pois extrapolaria os propósitos deste texto. Esta é uma questão polêmica e complexa, que pode ser analisada por diferentes abordagens teóricas[84], dentre elas a sociológica de inspiração marxista, que interpreta a *indisciplina* como uma manifestação da luta de classes. Entretanto, é importante ponderar a necessidade de práticas escolares que contribuam para a constituição de pessoas capazes de se posicionar criticamente em relação ao mundo em que vivem e de agirem no sentido de lutar por mudanças da realidade, ou seja, práticas que favoreçam a formação de valores democráticos que corroborem com o desenvolvimento das capacidades de refletir, discutir, propor e participar politicamente. O fomento de práticas pedagógicas democráticas ou não está relacionado com a concepção de (in)disciplina veiculada dentro da escola que, também, liga-se à educação em direitos humanos.

Os trechos das entrevistas com a diretora e uma professora retratam, no geral, a concepção das demais professoras e da coordenadora da escola 1.

> Disciplina é quando a criança é comportada e se interessa pelo que é proposto. Indisciplina é aquela criança que não tem interesse, que não participa de nada, que não entra no grupo das crianças que estão interessadas. Só vem pra atrapalhar. (JÚLIA E1, 2007).

> A disciplina seria aquele aluno pontual, assíduo, que respeita as regras e normas da escola. A indisciplina eu vejo mais assim como uma rebeldia, um aluno agressivo. (DIRETORA E1, 2007).

Em relação ao que foi ponderado anteriormente, é importante mostrar a posição de Oliveira, M. (2005), que distingue a visão autoritária e a visão democrática acerca da disciplina. Nesta, pretende-se um sujeito crítico e participativo; naquela, um sujeito domesticado. A primeira é imposta, ignorando as opiniões, os desejos e os valores daqueles que têm de se sujeitar a ela, ligando-se à manutenção da ordem e da obediência às normas.

> Na nossa sociedade de classes, por exemplo, disciplina corresponde justamente à adequação dos indivíduos a essa sociedade estratificada, significando, então, inculcação, domesticação e submissão daqueles que não possuem poder. E, a escola, que é determinada por essa sociedade acaba por reproduzir esse mesmo entendimento e essa prática. Geralmente na escola, a disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Ou seja, esse modo de o professor entender a

[84] A esse respeito, consultar: SILVA, L. C. da. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

> disciplina escolar é herdado do modo como a nossa sociedade de classes entende a disciplina no contexto social. (OLIVEIRA, M., 2005, p. 28-29).

A escola tende à homogeneização do comportamento das pessoas e, neste sentido, conforme Pappa (2004, p. 61, grifos nossos),

> A educação e a disciplina podem se tornar uma forma de pressão, no sentido da uniformização de pensamento e comportamentos, dificultando a capacidade de indagação e indignação que motivam o crescimento e o desenvolvimento intelectual. *Quando se deixa de indagar, morre-se intelectualmente.*

Rebelo (2002, p. 45) estabelece algumas semelhanças entre a escola atual e a do passado em que "[...] a disciplina escolar servia para manter a ordem e para, desde cedo, controlar a criança, preparando-a para servir docilmente às idéias difundidas no século XVIII." A escola burguesa, conforme a autora, preocupava-se em controlar os impulsos naturais das crianças, por meio de ensinamentos de condutas consideradas adequadas para se viver naquele novo modelo de sociedade, na qual, "[...] garantindo a obediência dos indivíduos, economizava-se, consequentemente, a produção." (REBELO, 2002, p. 45). Depois de séculos, a escola atual está estruturada sob a mesma ideologia. Para Rebelo (2002, p. 45), esta estrutura é perceptível por meio da " [...] organização espacial na sala de aula; prática pedagógica; hierarquização das funções; relação interpessoal; disciplina; organização e funcionamento; avaliação[...]". Fragelli (2003, p.153) também descreve alguns recursos utilizados para garantir "[...] um bom adestramento dos indivíduos [...]" nas escolas atuais, como a divisão das alunas e alunos para melhor observá-los e a organização de um espaço serial,

> [...] por meio da determinação de lugares individuais, torna-se possível o controle de cada indivíduo e a observação do trabalho de todos simultaneamente [...] e controle das atividades [...] os cadernos de ocorrências, diários de classe, tão frequentemente utilizado hoje em dia pelos professores, também eram usados nos séculos passados.

Feita a ponderação e complementando-a, retoma-se a questão dos *alunos-problema*. Duas professoras da escola 1 indicam diferentes fatores para a *existência* de *alunos-problema*. Para além do comportamento dos alunos e alunas, apontam aspectos relacionados a determinações econômico-sociais.

> Eu identifico sobre vários aspectos: primeiro que as crianças conversam muito conosco. Então temos conhecimento a partir dessas conversas do meio familiar deles. Aí já surgem alguns problemas: famílias com bastante instabilidade de troca de pai, de mãe, pais presos. Pais presos, então esse é um aspecto: crianças que não têm limites, que ficam o dia inteiro na rua. Falo isso porque eles contam. Então essa já é uma dificuldade, nós começarmos a identificar crianças que têm algum tipo de problema. Estou colocando problemas que precisam de ajuda, de uma atenção mais pormenorizada. Outro aspecto: o social, pois são crianças que às vezes chegam aqui, olham para nós e falam: 'Olha estou com fome', 'estou com dor de cabeça', 'estou com dor de barriga'. Então, temos que estar preocupadas com isso também. São crianças que, por uma dificuldade de alimentação, têm outras dificuldades. Tem a dificuldade também do meio afetivo, que são pais que não dão carinho, são pais que não olham os cadernos, são pais que mandam pra escola porque tem que mandar, porque não são pais que acompanham a vida escolar do filho, o que acho muito importante. Então entra aí uma dificuldade muito afetiva. Eu tive aluno no ano passado que quando eu abracei parecia que não sabia o que era um abraço, não sabia o que era um beijo. Eu tive crianças no ano passado que quando eu fui para dar um beijo levou um susto como se eu fosse bater. Eu nunca levantei a mão pra uma criança, mas eu tenho criança neste ano e no ano passado que são assim, que não têm essa relação de afetividade em casa e em lugar nenhum, então é mais um fator que dificulta também. A autoestima cai lá em baixo e vira uma baixa estima. Qualquer dificuldade que eles têm param, choram, não fazem, aí entra questão da indisciplina. Então assim eu acho que são vários fatores que fazem nós identificarmos uma criança-problema, esses são os primeiros. Aí tem o de ordem pedagógica. Eu diria que há criança sim, que têm uma dificuldade grande de estabelecer relações entre os conteúdos. (JOSEANE E1, 2007).

> Muitos. No comportamento. São agressivos na fala, são mal-educados e revoltados. Eles têm uma carência muito grande, mas eles retribuem essa carência ou demonstram essa carência através da agressão tanto física quanto verbal, e fora aqueles que realmente têm a deficiência mesmo. Então eu acho que isso. A pobreza deles também influencia bastante. A falta de alimentos, a falta de alguma coisa pra vestir. Tudo isso causa neles certa revolta e infelizmente eles acabam descontando aqui, sendo agressivos conosco e com eles mesmos. (ESTER E1, 2007).

Todas as professoras, de modo geral, procuraram explicar a causa dos comportamentos apresentados pelos alunos e alunas por situações externas à escola, ou seja, não foi citado nenhum motivo interno às relações escolares. Entretanto, nos relatos anteriores das duas professoras, há uma sinalização de que uma das *causas* dos possíveis *alunos-problema* refere-se às condições em que vivem as crianças, vítimas das desigualdades.

> Evidenciam-se nesses espaços pacificados, como é o caso da escola, manifestações de violência não física. Um exemplo típico de violência não física é a violência econômica. Existe forma de violência mais cruel que uma família viver com um quantum em dinheiro que não representa sequer a metade de um salário mínimo mensal? O que dizer das pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, ou seja, em estado de miserabilidade?

> Os alunos que se sentem violentados desta forma, humilhados, não terão direito de esboçar algum tipo de reação? Isso pode ser considerado um ato de indisciplina? (PAPPA, 2004, p. 51).

Isto mostra que a escola não está imune às tensões e conflitos da sociedade na qual está inserida, como as desigualdades. Como perspectivar uma educação em direitos humanos em uma escola na qual a maior parte dos alunos e alunas tem os direitos básicos — como alimentação, saúde, moradia e lazer — violados cotidianamente? Como poderão usufruir do direito à educação escolar se não lhes forem garantidos os outros direitos fundamentais *a priori*? Isto é consequência da contradição que vive a sociedade brasileira: o Estado promotor e violador dos direitos humanos. Ele é regido por uma Constituição e pactos internacionais avançados em termos de garantia de direitos humanos, entretanto é também agente violador dos direitos humanos e se mantém longe da sua materialização, sobretudo por fundamentar-se na concepção neoliberal, na qual as políticas públicas priorizam os direitos políticos em detrimento dos direitos sociais, conforme se lê em Silva, A. A. (2000) e Wicher (2008).

A funcionária que trabalha na biblioteca da escola 2 mencionou que na escola há algumas crianças que fazem as refeições principais na escola. Enquanto algumas fazem as refeições principais na escola, outras compram lanches na cantina. Na escola 1, a maior parte das crianças, de acordo com os relatos das professoras, faz as refeições principais na escola. Nas duas escolas, alguns alunos e alunas fazem diferenças entre si, por causa das condições sócio-econômicas, conforme os relatos a seguir.

> Tive um caso que veio uma aluna de fora e começaram a criar esse atrito. Aí eu parei a aula e falei que ninguém é melhor do que ninguém. Inclusive eu falei até assim: Nós perante Deus somos todos iguais e todos nós vamos morrer, pode ser uma pessoa milionária ou não vai morrer como o coitadinho que vive na rua. Então ninguém, não é pelo dinheiro, pela roupa que veste, não é por nada que deve querer ser melhor do que o outro. Eu trabalhei bastante isso e depois parou. (TALITA E2, 2009).

> Grande parte que a escola atende são moradores da favela daqui debaixo. Poucos não moram ali na favela. A favela tem dois lados. As crianças falam que na rua da favela quem mora em cima na quadra da direita não é favela, do lado esquerdo é favela. (JOSEANE E1, 2007).

Os questionamentos levantados anteriormente implicam a (re)afirmação da concepção *contemporânea dos direitos humanos*: sua interdependência. Assim são: "indivisíveis, porque não se pode contemplá-los pela metade, pois não há direitos incompletos; indissociáveis,

porque um direito não se sustenta sem o outro; interdependentes, porque não se pode opô-los; um exige a efetivação do outro". (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 27).

É urgente o desenvolvimento e práticas de educação na perspectiva dos direitos humanos. Mas, se for negado o direito das crianças, alunos e alunas, de experienciarem a condição de *sujeito de direitos*, os direitos humanos no âmbito da escola correm o risco de se tornarem mero formalismo. É fato, a escola convive com os limites e determinações da sociedade da qual faz parte, capitalista.

Desta consideração, se depreende a necessidade de tomada de posição política por parte das(os) profissionais da educação que almejam lutar por uma sociedade mais justa. Para tanto, necessitam de conceitos e objetivos que norteiem suas práticas, dentre outros, a história, a evolução e a problemática atual dos direitos humanos, além dos aspectos políticos e sociais dos mesmos. É na contradição da sociedade capitalista, que reconhece legalmente os direitos ao mesmo tempo em que, na prática, os limita, que é possível encontrar possibilidades de avançar na perspectiva de uma sociedade mais justa. Por isso, se justifica identificar as concepções de direitos humanos e democracia das profissionais da educação. No próximo capítulo este assunto é abordado.

CAPÍTULO 5
DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS, COORDENADORAS, DIRETORAS E FUNCIONÁRIAS

Neste capítulo são examinadas as entrevistas realizadas com as professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias das duas escolas, com o objetivo de evidenciar a concepção que possuem de direitos humanos, democracia, cidadania e educação escolar. Para a análise, além das entrevistas, recorreu-se a alguns dos dados de observações coletados no cotidiano de cada escola e registrados no caderno de campo.

5.1 A concepção das professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias em relação aos direitos humanos e democracia

Neste texto, conforme afirmado em outro momento, os direitos humanos fundamentam-se na dignidade humana e, principalmente, nos meios necessários à sua conquista efetiva na prática social. Concorda-se com Flores (2009, p. 19), acerca do conceito dos direitos humanos como "[...] processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana." A partir deste enfoque os dados empíricos serão examinados.

De modo geral, professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias[85] já ouviram falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Entretanto, poucas afirmaram terem lido a Declaração. Grosso modo, em relação aos direitos humanos, apresentaram consciência sobre o tema, embora o nível de conceituação tenha sido pequeno. Foram mencionados temas ligados aos direitos humanos como a questão étnico/racial, direito das pessoas com deficiência e os direitos sociais básicos, como saúde, alimentação e educação que, segundo elas, não fazem parte do cotidiano das pessoas. Para algumas entrevistadas, a ausência de garantia de direitos, sobretudo o direito ao trabalho remunerado, pode levar as pessoas à marginalidade. Eis alguns exemplares de fala:

[85] As duas funcionárias da escola 1 disseram que, embora tivessem ouvido falar da Declaração, não se lembravam do que se tratava. Uma professora (JÚLIA E1, 2007) afirmou nunca ter ouvido falar deste documento.

> No geral, tem um que está no auge agora: o racismo e a inclusão. Esse é agora o auge dos direito humanos, não é? (COORDENADORA E1, 2007).
>
> Os direitos e os deveres. Direito à educação, saúde, lazer e cultura. (DIRETORA E1, 2007).
>
> São para todos, né? O direito? (JOANA E1, 2007, funcionária).
>
> Que todo mundo tem que ter direito à educação, moradia, alimentação, para poder exercer os seus direitos, tudo. Eu acho que vem tudo, não é? (NATÁLIA E2, 2009).
>
> Eu acho que direitos humanos é a pessoa ter direito à educação, a saúde, à habitação, à segurança e que as pessoas têm direito de ter oportunidades [...] Então, enquanto o cidadão não for visto e tratado com seriedade e com respeito com seus direitos reais, o nosso país não vai ser um país de oportunidades, que respeite o ser humano. Pra mim, respeitar o ser humano é supri-lo de todas essas necessidades, para que ele não veja na marginalidade um caminho pra vida dele. (COORDENADORA E2, 2009).
>
> Eu penso assim: os direitos humanos, como todo mundo tendo praticamente os mesmos direitos e os mesmos deveres, conseguir viver numa sociedade harmônica em que esses direitos e esses deveres são respeitados por todos, independente de credo, religião, cor, raça e necessidades especiais. Aqui é uma escola inclusiva, nós trabalhamos. Nem por isso qualquer criança dessa [com necessidades educacionais especiais] deixa de participar de qualquer coisa. Nós procuramos envolvê-las dentro das limitações de cada uma, mas todas são envolvidas e esse trabalho começa desde os pequenininhos, então, todas as crianças. Ninguém aqui discrimina ninguém, mesmo as crianças incluídas aqui são totalmente incluídas mesmo. (DIRETORA E2, 2009).

Em relação à fala da diretora (E2, 2009), é possível questionar se de fato não há discriminação na escola em relação aos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Conforme visto em outro momento, nesta escola houve professoras que percebiam essas crianças como *alunos-problema*. Isso não caracterizaria um preconceito dessas professoras, que pode se refletir, ainda que inconscientemente, nas práticas escolares em relação a essas crianças?

Na escola 2, as professoras, coordenadora e diretora afirmaram não terem tido contato com a temática dos direitos humanos durante a formação inicial; apenas a professora Liliane (E2, 2009) citou a disciplina de Ensino de Moral e Cívica, que remete ao período da ditadura militar. De acordo com a professora, a disciplina era muito boa, mas infelizmente havia acabado. Acrescentou que, na sua época de colégio, havia respeito à Pátria, o que, segundo ela, não ocorre nos dias atuais, pois os alunos e alunas durante a execução do Hino Nacional brasileiro querem ficar fazendo bagunça e por isso é preciso ficar chamando-lhes a atenção e corrigindo-lhes a posição. Comentou que, naquela época, as freiras distribuíam santinhos para

os alunos e alunas e existiam aulas de religião, inclusive com provas. Enfatizou que nos dias atuais não se pode mais falar de religião na escola. Argumentou que as *coisas* estão hoje pelas avessas, porque se acabou com tudo isso. "Mas eu tenho o Jesus, o crucifixo na parede para Ele poder me ajudar" — finalizou a professora.

Na escola 1, duas professoras tiveram a oportunidade de contato com a temática dos direitos humanos durante o período de faculdade. Uma delas, com o projeto de extensão com o Núcleo de Ensino da Faculdade onde cursou pedagogia. Talvez a ausência da temática dos direitos humanos na formação inicial das professoras, coordenadoras e diretoras se justifique pelo ano de formação das mesmas, visto que, naquela época, o tema dos direitos humanos na formação docente não era tão debatido quanto nos dias atuais. Contudo, as professoras, coordenadoras, diretoras (e funcionárias) afirmaram não terem tido oportunidades de refletir e debater sobre a questão dos direitos humanos durante o exercício da atividade docente, por meio de um curso específico que pudesse lhes dar suporte a respeito das implicações pedagógicas decorrentes do possível trabalho na perspectiva dos direitos humanos.

Estes dados remetem para a formação inicial e continuada de professores e professoras. A discussão sobre os direitos humanos nos cursos de licenciaturas ainda é muito incipiente, restringindo-se mais às faculdades de Direito. Para Candau (2008a, p. 83),

> O que foi possível constatar é que ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores[as] e educadores[as] em geral, tanto no diz respeito à formação inicial quanto à formação de educadores e as organizações que trabalham sistematicamente nessa perspectiva.

O PNEDH (2006, p. 33-34) prevê, dentre as 27 ações programáticas para a educação básica, a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares; a integração dos objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação; a estimulação de reflexões sobre os direitos humanos junto aos professores, professoras e demais profissionais que atuam na educação escolar, e o fomento de abordagens, no currículo escolar, de temáticas relacionadas aos direitos humanos como

> [...] gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Entretanto, como será possível a concretização dessas ações, se não forem garantidas oportunidades na formação inicial e continuada aos professores e professoras e demais profissionais da educação de conhecerem o tema, debaterem e refletirem sobre ele para que possam conscientemente se posicionar politicamente? Ressalte-se porém, que embora lhes seja garantida essa oportunidade de sensibilização em relação aos direitos humanos, não significa necessariamente que eles/elas irão se comprometer com esta perspectiva de educação. Contudo, poderão escolher e se responsabilizar por suas opções.

De acordo com o PNEDH (2007, p. 39), na educação superior

> As atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros.

Há uma produção de vários artigos na literatura sobre a formação de professores e professoras na perspectiva da educação em direitos humanos[86] e da inclusão desse tema na educação escolar. Contudo, parece ser necessária uma pesquisa pontual sobre essa questão, dos princípios, fundamentos, horizontes e metodologia da educação em direitos humanos, tanto na formação inicial, quanto na continuada, dos(as) profissionais da educação.

Com relação a isso, é interessante notar que há poucas produções que procuram problematizar a educação em direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas, com a construção de estratégias didático-metodológicas que possam dar materialidade a essa perspectiva de educação, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Contudo, não será feita uma abordagem desta questão, por fugir ao escopo deste texto, mas a observação se justifica, porque há pelo menos dois aspectos relevantes a ser destacados quando se anuncia uma proposta de educação em direitos humanos.

O primeiro aspecto refere-se à própria concepção de direitos humanos veiculada pelas políticas públicas, pelos meios de comunicação, pelas universidades e pelas práticas dos movimentos sociais, visto que muitos pontos se distanciam e são divergentes. Os direitos humanos servem tanto ao discurso hegemônico liberal, que visa à manutenção do *status quo*, quanto ao discurso dos movimentos sociais que se opõem à sociedade de classes. Segundo, parece haver um consenso na literatura de que a educação em direitos humanos se situa no

[86] A esse respeito, consultar: ZENAIDE, M. N. T. et. al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010.

âmbito das pedagogias críticas. Neste sentido, as "[...] contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da pedagogia crítica em educação [...]" (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 126).

No entanto, vale ressaltar a existência de várias *correntes* que podem ser nomeadas como pedagogias críticas (depende do ponto de vista adotado), como a pedagogia libertária, a crítico-reprodutivista e a histórico-crítica[87]. Paulo Freire é citado por vários autores e autoras ou são feitas referências aos termos por ele utilizados, como *concepção dialógica*, *temas geradores*, *concepção bancária de educação*, entre outros. Evidentemente as contribuições de Paulo Freire foram/são muito relevantes, mas sabe-se que há várias linhas teóricas, com várias diferenças e divergências entre elas e, do ponto de vista que neste texto tem se procurado delimitar sobre a educação em direitos humanos, poder-se-ia cair no risco de possíveis contradições entre a concepção adotada e a fundamentação teórica utilizada, caso concorde-se com o referencial de Paulo Freire. Este autor tem filiação com o existencialismo cristão. "O referencial de Paulo Freire foi construído a partir de derivações da abordagem sociocultural e, dessa forma, ele construiu também um método personalista e culturalista [...] passando a centralizar no indivíduo o peso do caráter educacional." (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 235).

A autora, do presente texto, tem procurado defender e delimitar aproximações à educação em direitos humanos numa perspectiva crítica, partindo do princípio de que se vive em uma sociedade de classes antagônicas, na qual uma detém o poder econômico e a propriedade dos meios de produção, e a outra vende sua força de trabalho para conseguir sobreviver. Por isso, a educação deveria visar, em última instância, contribuir com a superação do modo de produção capitalista e da sociedade de classes, privilegiando o trabalho como meio de emancipação humana. Nisto reside não somente a importância da teoria e discursos, como também da prática social. A educação escolar pode contribuir com as lutas sociais mais amplas, na medida em que deixar de ser um instrumento de reprodução das desigualdades inerentes ao sistema de classes, e passar a disseminar uma ideologia contra-hegemônica. Assim, este ponto de vista adotado parece que não coaduna com a concepção dialógica e humanista de educação. Talvez se aproxime mais de teorias que tenham como referência a luta de classes. Por isso, neste sentido, seria necessário um estudo pontual que analisasse e explicitasse a matriz pedagógica que mais se aproxima da educação em direitos humanos, nos termos aqui defendidos.

> Quando falamos de educação vinculada às lutas de classes, queremos trazer presente a sociedade dividida em classes e a necessidade de pensá-la considerando essa realidade, ou seja, concretamente, longe de abstrações, personificações e ilusões. Ainda que para muitos seja difícil admitir, ao ser docente, o[a] professor[a] não deixou de fazer parte da classe trabalhadora.

[87] A esse respeito, consultar: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-75.

> Ele[a] assim como os demais trabalhadores fazem parte da mesma classe, a classe dos proletários que, necessariamente, precisa se reconhecer enquanto tal se quiser superar sua própria condição. [...] cremos que a educação pode dar uma importante contribuição, tanto para desvelar ideologias, quanto para desmistificar as falsas expectativas atribuídas a ela, quanto para conhecer cientificamente a realidade, ir à luz das questões e subverter a ordem vigente. (MATTOS, 2008, p. 9).

Feitas essas ponderações, reporte-se novamente aos direitos. Com o intuito de aprofundar a questão, foi perguntado às entrevistadas sobre os direitos expressos na última Constituição brasileira, de 1988, a fim de verificar quais os principais direitos que conheciam.

Diante dessa questão, foram poucas as respostas com maior elaboração. Na escola 1, somente a diretora e três professoras afirmaram conhecer a Constituição. Dessas, apenas uma afirmou o ano de promulgação, 1988. Na escola 2, de maneira geral, a Constituição é mais ou menos conhecida, sendo que a diretora, a coordenadora e duas professoras citaram o ano de promulgação da mesma.

No conjunto dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais ficou perceptível que as professoras, diretora substituta e coordenadora pedagógica não dispõem de uma definição básica sobre esses grupos de direitos. A maioria delas, em diversos momentos, afirmou não conhecê-los ou deu respostas sem clareza. Os únicos direitos dos quais as professoras demonstraram ter algum conhecimento, durante as entrevistas, foram os que correspondem a um dos âmbitos dos direitos políticos, aquele que é mais vivenciado nos períodos eleitorais, o momento do voto.

A seguir, há alguns exemplares de falas. Em relação aos direitos civis:

> Direito civil? Bom, estão no Código Civil!? Espere, deixa eu pensar um pouquinho [...] deixa eu ir por eliminatória, tem o Código Penal [...] tem o Código Penal [...] então a questão [...] ah, eu não sei Heyde. Eu sei que [...] eu pensei na questão do direito, eu como compradora de alguma mercadoria, acho que entra no Código Civil, não tenho certeza é [...] não sei Heyde [sorrisos] Não sei responder agora. (JOSEANE E1, 2007).
> Agora você me apertou sem me abraçar, mas tudo bem, a gente pula essa parte também. (BÁRBARA E1, 2007, funcionária).
>
> [não respondeu] (ÉRICA E2, 2009).
>
> Ah, pessoa humana. (DIRETORA E2, 2009).

Sobre os direitos sociais

> [...] Não sei. (COORDENADORA E1, 2007).

Direito de você poder viver na sociedade junto com todos, né? Ser incluso, incluído na sociedade. (JÚLIA E1, 2007).

Tudo aquilo que ele deveria ter em relação à [...] a sociedade em que ele vive. (MARIANA E1, 2007).

Igualdade social. (JULIANA E2, 2009, funcionária).

Direitos sociais eu acho que é o direito da pessoa participar dos eventos da sociedade. (ÉRICA E2, 2009).

A respeito dos direitos econômicos

Olha, deve estar relacionado à grana, ao dinheiro, aquilo que você pode comprar, aquilo que você tem que pagar. (ESTER E1, 2007).

Nossa. Tenho que pensar. Qualidade de... vixi. (JÚLIA E1, 2007).

Faz que nem a dona de casa, tem que procurar assim a economia em tudo, em supermercado pra tudo que se compra, é isso? (JOANA E1, 2007, funcionária).

Ai, vou falar frases. Precisaria ter também muito mais direitos econômicos porque nós não temos nada. Está horrível. (COORDENADORA E2, 2009).

[Gesticulou para não responder] (LUANA E2, 2009, funcionária).

Já em relação aos direitos culturais

[Risada]. (DIRETORA E1, 2007).

Eu acho que é o do acesso à cultura, né? Cinema, teatro, livro. (COORDENADORA E1, 2007).

Direitos culturais eu acho que a questão de respeito de raça, respeito a [...] nossa! Só lembro raça. Eu acho que condições sociais não é, isso nós temos que lutar por condições sociais melhores e não aceitar e respeitar que não tem, né? Nossa! Só lembro de raça. Sobre os diferentes tipos de raça, modo de vida de acordo com a cultura. Eu possa pegar uma pessoa que veio da África, direito de religião, né? Optar por ter, não ter uma religião. (JOSEANE E1, 2007).

Ah, acesso a cultura. Todo mundo tem direitos de acesso à cultura também. Um país que você quer que mude, tanto é que esse trabalho de incentivo à leitura é isso, de promover o gosto pela leitura, pra ver se essa meninada aprende a ler, aprender a questionar, e é por aí. (JULIANA E2, 2009, funcionária).

Diversão, cinema, teatro, certo? (NATÁLIA E2, 2009).

> Acho que direito cultural é um direito que todo mundo tem que eu acho que seria de ler mais, assistir mais peças de teatro. Hoje em dia você vai ver que pouquíssimas pessoas vão ao teatro assistir a uma peça. Às vezes a pessoa acha que não é importante e é sim, é legal você ir lá, tudo bem que nós vemos que principalmente nas cidades do interior é muito caro, então muita gente não tem o dinheiro e mesmo aqui nós temos o SESI[88] que tem uma programação a semana inteira, com peças que eu já fui assistir que são boas e você chega lá e a minoria que vai lá que acha que não tem importância nenhuma, pra que ir lá, é perder tempo, né? Mas, eu acho legal. (BÁRBARA E1, 2007, funcionária).

Somente a professora Júlia (E1, 2007) vinculou direitos sociais como "ter direito à educação, estudos."

Vale atentar que, ao abordar os direitos a partir da Constituição, está se realizando uma abordagem formal, na qual podem ser visualizados os direitos que os cidadãos e cidadãs são portadores pelo vínculo jurídico em relação ao Estado Nacional a qual pertencem, bem como os deveres. Entretanto, ter direito positivado por uma lei significa apenas a possibilidade de acesso a ele, ou seja, não significa que será efetivado na prática. Flores (2009, p. 23-24, grifos nossos) adverte:

> [...] os direitos humanos não podem reduzir-se às normas. Tal redução supõe, em primeiro lugar, uma falsa concepção da natureza do jurídico e, em segundo lugar, uma tautologia lógica de graves consequências sociais, econômicas, culturais e políticas. O direito, nacional ou internacional, não é mais que uma técnica procedimental que estabelece formas para ter acesso aos bens por parte da sociedade. Os sistemas de valores dominantes e os processos de divisão do fazer humano (que colocam indivíduos e grupos em situações de desigualdade em relação a tais acessos) impõem 'condições' às normas jurídicas, sacralizando ou deslegitimando as posições que uns e outros ocupam nos sistemas sociais. *O direito não é, consequentemente, uma técnica neutra que funciona por si mesma*. Tampouco é o único instrumento ou meio que pode ser utilizado para a legitimação ou transformação das relações sociais dominantes. O direito dos direitos humanos é, portanto, um meio — uma técnica —, entre muitos outros, na hora de garantir o resultado das lutas e interesses sociais e, como tal, não pode se afastar das ideologias e das expectativas dos que controlam seu funcionamento tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional.

Em relação aos direitos políticos, as entrevistadas mencionaram o voto como o principal direito que conhecem: "O cidadão tem o direito de votar em quem quiser." (ÉRICA E2, 2009). Duas professoras e uma funcionária os relacionaram a politicagem e corrupção e uma professora recordou-se do período militar em que "[...] os direitos civis e políticos foram

[88] Serviço Social da Indústria.

severamente limitados, dada à repressão aberta aos opositores e críticos do regime." (KOERNER, 2005, p. 65).

> Votar? [risos]. (COORDENADORA E1, 2007).
>
> De escolha, do governador, do prefeito. (JOANA E1, 2007).
>
> Direitos políticos? Quando você me falou isso, logo me lembrei do período da ditadura. Então, nós não tínhamos o direito de nos expressarmos politicamente com o governo. Agora eu tenho. Eu tenho total liberdade de falar que não apoio tal governante e porque eu não apoio. Eu tenho direito a fazer uma manifestação contra, desde que não infrinja o direito do outro. Eu tenho claro isso para mim. Conheço o direito de voto, só. (JOSEANE E1, 2007).
>
> [riso irônico] Corrupção[89] [risos]. (NATÁLIA E2, 2009).
>
> Você poder ser cidadão, de exercer o seu direito de votar e escolher seus representantes. (TALITA E2, 2009).

É possível afirmar que o conhecimento a respeito dos direitos humanos das professoras está, conforme outras pesquisas têm mostrado, limitado a uma visão parcial do exercício da democracia. A maior parte da população brasileira não relaciona tal exercício à participação na esfera pública, mas restrito aos períodos de eleições. Isto mostra que a concepção de democracia liberal, que se fundamenta no sistema parlamentar, por meio do sistema de representação, em detrimento da participação política direta, foi incorporada pelo povo. Um aspecto que chama a atenção refere-se exatamente à democracia, termo usado diariamente nos vários espaços sociais, como na escola, porém pouco debatido e discutido acerca de seus fundamentos, preceitos e objetivos, de acordo com determinados interesses de classes sociais. A maior parte das entrevistadas não conseguiu se expressar acerca da democracia de modo geral. Algumas parecem manifestar desconhecer o termo, outras enfatizaram os deveres e apenas uma professora parece ter questionado o sistema de democracia representativa.

> Quando todos podem participar, falar e dar a sua opinião. Falar, ser ouvido. (ESTER E1, 2007).
>
> Ai, meu Deus do céu! [Risos] Democracia? É liberdade? (COORDENADORA E1, 2007).

[89] Conforme se lê em Galvão (2008, p. 36) a corrupção da administração pública é "um conhecido flagelo da cidadania no Brasil". O autor destaca que aproximadamente R$ 19,5 bilhões são desviados dos cofres públicos todos os meses sendo que em 2005 foram desviados cerca de 234,5 bilhões do total do montante de R$ 732,9 bilhões arrecadados pela União, Estados e Municípios. Argumenta o autor que a Lei de Improbabilidade Administrativa, de 1992, e a Lei de Responsabilidade Fiscal, de 2000, somadas às práticas do Orçamento Participativo, constituem importantes instrumentos de controle da população sobre o problema da corrupção no país.

> Posso falar que é um regime político, de escolha de um regime político onde o povo elege o seu governante e são feitas leis por esses governantes para serem cumpridas. Mas, posso dizer de outra forma: democracia é o processo de convivência no qual cada indivíduo tem o direito de expor suas ideias. As ideias serem debatidas, serem votadas e depois serem colocadas em prática. Para mim, eu tenho democracia dessa forma. (JOSEANE E1, 2007).
>
> É direitos e deveres. Eu acho que nós temos o direito de estarmos expressando a nossa opinião, de estar falando, de estar reivindicando, mas atrelado a isso vêm também as responsabilidades de cada um enquanto cidadão. Não é só apontar responsabilidade do outro, se a minha parte eu não faço. Eu acho que a democracia plena é isso: cada um tendo o seu direito, mas cumprindo também o seu dever. (DIRETORA E2, 2009).
>
> Os direitos das pessoas. Ter os direitos, os deveres, os direitos. (LUANA E2, 2009, funcionária).

Das entrevistadas, poucas conseguiram mencionar alguma instituição, mecanismo ou meios de defesa e promoção dos direitos. Na escola 1, apenas duas professoras se expressaram, e na escola 2, o Conselho Tutelar, órgão relacionado à garantia e promoção dos direitos da criança e do adolescente, foi citado pela coordenadora, diretora e uma professora (TALITA, E2, 2009), que citou também o ECA.

> Ai. Agora eu não sei te falar não, agora eu não sei te falar [risos]. (MARIANA E1, 2007).
>
> Não lembro. (COORDENADORA E1, 2007).
>
> Sei que a UNESP tem um programa, a Tânia já conversou comigo sobre ele. (ESTER E1, 2007).
>
> Eu conheço o Conselho Tutelar ele trabalha pra garantir os direitos da criança que nem a vinda na escola. Só que eu também acho que não funciona muito não. (JOSEANE E1, 2007).
> O ECA mesmo é um, o Conselho Tutelar também. (TALITA E2, 2009).
>
> No momento, não me lembro. (ÉRICA E2, 2009).
>
> Além do *Green peace*? [gargalhou]. (NATÁLIA E2, 2009).

Uma das consequências sobre a falta de conhecimento dos direitos reconhecidos na Constituição Federal é a impossibilidade de reclamar por eles e utilizá-los como meio de lutas que possibilitem a construção de condições materiais e imateriais necessárias para poder viver dignamente e pensar numa prática pedagógica voltada à educação em direitos humanos. A Constituição brasileira prevê alguns instrumentos de participação popular na esfera política,

como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular. Esses instrumentos e os direitos anunciados devem constituir-se em municiamento, na luta sempre inconclusa por uma sociedade mais justa.

> [...] o conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos (círculo fechado que não cumpriu com seus objetivos desde que se 'declarou' há quase seis décadas) [com a Declaração Universal dos Direitos Humanos]. [...] o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados, se é que temos o poder necessário para isso, deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade [humana]. (FLORES, 2009, p. 39).

A escola é um veículo de introdução dos valores e das ideias hegemônicas dominantes, que visam ao consenso em relação à ordem vigente. Neste sentido, a visão que as pessoas envolvidas do processo educacional possuem de direitos humanos e democracia corrobora, ou não, com o processo de formação de pessoas conformadas à ideologia reprodutora da sociedade.

Outras questões pertinentes, que se imbrica com os conceitos de direitos humanos e democracia, são a cidadania e educação escolar, abordadas no próximo tópico.

5.2 A concepção das professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias em relação à cidadania e educação escolar

Relacionada à luta pela dignidade humana, está o exercício da cidadania, tanto em nível individual quanto coletivo, nas diversas áreas de atuação da sociedade e no âmbito da esfera pública. Contudo, assim como as reflexões sobre os direitos humanos e a democracia, a cidadania parece ser um termo distante dos debates que ocorrem dentro das escolas e na formação inicial e continuada de professores e professoras, embora, nos projetos político-pedagógicos das duas escolas, conste o exercício da cidadania como um objetivo constante a ser perseguido e que, dentre as dezesseis entrevistadas, doze tenham afirmado que o papel da escola é a formação de cidadãos críticos, conforme escrito na lei. Eis alguns exemplares de falas:

> [pensativa] Então, seria formar o cidadão, né? Em tudo, não só na escrita e leitura, mas socialmente. (MARIANA E1, 2007).

> Pode falar a frase de todo mundo? Formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, que é o que todo mundo fala e que nós aprendemos? [risos]. (ESTER E1, 2007).

> O objetivo da educação da educação, como diz a lei, [sorrisos] formar cidadãos críticos e participativos. (DIRETORA E1, 2007).
>
> O papel da educação escolar é formar cidadãos conscientes atuantes e com discernimento, pessoas dignas. Eu acho que é isso. (COORDENADORA E2, 2009).
>
> [pensativa] Formar o cidadão, certo? (NATÁLIA E2, 2009).

Dentre essas doze entrevistadas, três apontam que a formação do cidadão crítico passa necessariamente pela sua preparação para concorrer a uma posição no mercado de trabalho.

> Ai. Fazer uns cidadãos amanhã melhores com o estudo porque *sem um estudo não vão conseguir um bom emprego*, uma boa locação, não vão fazer faculdade, vão ficar parados. Então o estudo para eles é muito importante, saber ler e escrever, ter um emprego, uma casa própria. (JOANA E1, 2007, funcionária, grifos nossos).
>
> Formar o cidadão pleno. Eu acho que formar e capacitar o cidadão para que ele consiga, depois é isso que eu te falei: é *buscar um bom serviço*. Como? Com uma formação plena que ele está tendo na escola, porque precisa, porque a *concorrência é muito grande hoje*. Então se você não chega lá num pé de igualdade, você irá estar sempre excluído. (DIRETORA E2, 2009, grifos nossos).
>
> Formar cidadão, né? Consciente, crítico, que tenha respeito pelas pessoas, né? [...] porque o que eu sempre falo com as crianças que para nós vivermos a vida não é como eles estão pensando: o outro xingou e você dá um murro e bate e você resolve, não é assim. Você tem que aprender que vai ouvir muito não, você vai ouvir muita coisa que não quer ouvir. Então você não pode [ser agressivo] Você tem que aprender a aceitar o não. Você tem que respeitar, você tem que pedir licença, você tem que pedir 'por favor'. Como que você vai arrumar um trabalho? Como você vai chegar assim no seu trabalho? Você vai chegar assim no seu trabalho? Tem que saber se arrumar, né? Você tem que saber se portar, conversar com as pessoas, não é gritando, não é batendo, não é [pensativa] eu acho que é isso aí. *Se formar o cidadão que tenha pelo menos, sei lá, respeito, eu acho que já é alguma coisa*. (COORDENADORA E1, 2007, grifos nossos).

Das falas citadas, pode-se inferir que as entrevistadas reproduzem o discurso oficial das políticas educacionais, sobretudo aquele expresso na LDBEN (1996), que dispõe sobre os princípios e fins da educação nacional, afirmando no artigo 2º, que a "[...] educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Os projetos político-pedagógicos das duas escolas também se fundamentam nessa concepção de cidadania e, conforme visto em outro momento, neles

constam, explicitamente, como objetivos do Ensino Fundamental os que estão elencados nas políticas educacionais, nos PCN's (1997).

De modo geral, esses dados parecem indicar que uma das funções sociais desempenhadas pela escola capitalista, a preparação da força para o mercado de trabalho, encontra espaço de legitimação, ainda que inconscientemente, pelas profissionais da educação. O sistema capitalista dissemina a crença de que as desigualdades são geradas por questões individuais do não aproveitamento das oportunidades oferecidas e da falta de esforços das pessoas em aproveitar as chances advindas, principalmente pela educação escolar, uma vez que a escola já fora *democratizada.*

De maneira geral, a maior parte das crianças entrevistadas, da escola 1 e nas conversas informais com as da escola 2, disse que é importante frequentar a escola para, no futuro, conseguir trabalho remunerado. Algumas ressaltaram a importância de aprender a ler e a escrever para ingressarem na faculdade. Um aspecto chamou atenção durante a entrevista com um aluno (*JER*) de 11 anos, da terceira série, escola 1. Ele disse que o direito das crianças é "ter um futuro bom". Parece significativo, neste momento, reproduzir parte da entrevista realizada para elucidar o quê, na opinião do aluno, significa *ter um futuro bom*.

> *Quantos anos você tem?* Onze. *Com quem você mora?* Com minha mãe, meu padrasto e nove irmãos. *Você acha que as crianças têm direitos?* Têm. *Quais?* Ter um futuro bom. *E que futuro bom é esse?* Trabalho. Trabalhar na Coca, na Marilam, de pedreiro. *O que mais?* Vender melancias, vender frutas. *Para que vender melancias e frutas?* Pra ajudar ele. *Ajudar ele no quê?* A comprar comida pra dentro de casa. *Para comprar alimento?* É. *Mais algum?* Ele pode trabalhar num lugar que faz porta. *Marceneiro?* É. *E, por exemplo, você acha que criança tem direito de brincar ou você acha que ela tem que trabalhar?* Trabalhar e um pouquinho brincar. *Um pouquinho de brincar?* É. *O que seria esse pouquinho?* Uns cinquenta minutos. *Você acha que a criança tem mais que trabalhar do que brincar?* Sim. *E você acha que a criança tem o direito de vir pra escola?* **[silêncio longo]** *Ou você acha que tem que trabalhar?* Tem que trabalhar. *E estudar?* Estudar também. *O que é mais importante estudar ou trabalhar?* Estudar. *Por quê?* Por quê? Pra aprender mais. *Aprender para quê?* Pra você ter um futuro bom. *E quais são os deveres da criança?* Trabalhar. *O que mais?* Vender alguma coisa. *Algo mais?* Sair na rua catando papelão. *Catar papelão para quê?* Pra ajuda a comprar os alimentos dele. *Você gosta de vir à escola?* Gosto. *Por quê?* Gosto porque a escola é muito legal. *O que você aprende na escola?* Aprendo lê, escrevê. *E você acha importante ler e escrever?* Acho. *Por quê?* Porque dá um futuro bom[90]. (grifos nossos).

[90] De acordo com o relato de uma das professoras da escola (E1, 2007), esse aluno falta muito na escola para poder ajudar a mãe a catar papelão na rua. Segundo a professora, são vários os alunos e alunas na mesma condição. Sobre esse ponto, conforme ressalta Dallari (1998, p. 51), "não basta dizer que todos têm direito de ir à escola [...] Na realidade, não está assegurado para todos o direito à educação [...] quando a pobreza obriga as crianças a procurar trabalho muito cedo, não lhes deixando tempo e disposição para a escola."

Parece que a escola capitalista tem obtido êxito no processo de internalização, na mente de jovens e crianças, de que um dos maiores valores da escola reside no preparo para o mercado de trabalho. Entretanto, não se trata do trabalho no sentido de emancipação humana: a escola capitalista não tem o trabalho como princípio educativo, tal como é posto pela educação socialista[91]. A escola oferecida pela classe dominante visa a preparação de pessoas para as relações sociais do modo de produção capitalista. Mas, pela fala deste aluno, é possível inferir a marginalização de grande parte de pessoas de baixa renda, que deixam de ocupar um lugar no processo de produção da estrutura capitalista.

Outras quatro entrevistadas apontam que o papel da escola não se resume apenas ao aprendizado da leitura e da escrita, mas uma formação que prepare os alunos e alunas para a vida; contudo, parece que não conseguem explicitar o quê seria essa *formação para a vida*.

> Bom, eu acho que formar, se eu fosse falar uma palavra colocaria formação, mas eu pensaria em formação, [pensativa] não vou ficar falando somente jargões, mas é que realmente penso assim, a formação de uma criança crítica. Uma criança que sabe estabelecer relações entre um acontecimento e outro, uma criança que saiba se virar sozinha, então nesse sentido falo o termo formação. (JOSEANE E1, 2007).

> Ah, não é só aprender a ler e a escrever, mas principalmente ser uma pessoa melhor. (BÁRBARA E1, 2007, funcionária).

> [pensativa] Olha, eu acho assim, que não seria bem educar, mas preparar para a vida, porque eu acho que a educação tem que vir de casa, né? Preparar para a vida através da educação, mas a educação escolar mesmo. (ÉRICA E2, 2009).

> A escola muita gente pensa que é o lugar que educa. Eu acho que educação começa no lar. Os funcionários e os professores não têm o dever de estar educando, mas de estar ensinando os conteúdos escolares, mas não é o que nós vemos. A escola faz papel de mãe, de babá, de tudo. (LUANA E2, 2009, funcionária).

Retomando a questão específica da cidadania, esta é, também, uma palavra polissêmica, que encerra em seu bojo várias concepções, a depender dos objetivos por ela pretendidos, a partir de determinado ponto de vista de classe social. Há concepções, por exemplo, calcadas na doutrina neoliberal, nas quais o Estado age, na verdade, a favor da propriedade privada e as pessoas são vistas como cidadãs consumidoras. A escola, nessa ótica, tem como papel a adaptação das pessoas ao modo de produção capitalista, preparando-as para o mercado de trabalho. Outras concepções estão fundamentadas na ideia de identidade

[91] A esse respeito, consultar: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.; ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo: Editora Moraes, 1981.; ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

nacional, e a formação das pessoas baseia-se mais no modelo de educação moral e cívica, enfatizando a identidade nacional, o respeito à Pátria, os temas patrióticos e, principalmente, os deveres para com o Estado. Existem concepções, por outro lado, que se situam numa perspectiva crítica em relação às duas anteriores, que podem ser concebidas como cidadania passiva (BENEVIDES, 1998b) ou de baixa intensidade (SANTOS, B., 2008). Por isso, a perspectiva crítica em relação à cidadania formal parte do princípio de participação das pessoas nas tomadas de decisão na esfera pública, a cidadania ativa, conforme visto em Benevides (1998b).

Quanto às reflexões de cidadania apresentadas pelas entrevistas, é possível apontar algumas posições que se distinguem, com diferentes níveis de elaboração. Há professoras, como Joseane (E1, 2007), Ester (E1, 2007), Talita (E2, 2009) e Liliane (E2, 2009), e duas funcionárias, Juliana (E2, 2009) e Luana (E2, 2009), que apontam a cidadania ligada ao exercício dos direitos e deveres. Eis um exemplo de fala: "O ato da pessoa exercer os seus direitos e deveres dentro da sociedade em que ela vive" (JOSEANE E1, 2007). Duas professoras parecem indicar uma relação da cidadania com os direitos e valores humanos.

> Ah, cidadania? Respeito, educação. (ÉRICA E2, 2009).
>
> Cidadania? Saúde, educação também. (NATÁLIA E2, 2009).
>
> Cidadania é você colaborar com as pessoas, é você se doar para os outros, participar da vida. (JÚLIA E1, 2007).

Uma professora apresenta uma reflexão vaga, e uma das coordenadoras não conseguiu elaborar uma reflexão acerca da cidadania.

> [pensativa] O que nós temos que está, ué? Vivendo hoje em dia mesmo o que está na atualidade, o cidadão até crítico que respeita o outro. (MARIANA E1, 2007).
>
> Cidadania? Meu Deus! [risos] Ai. Cidadania seria, é [pensativa] o cidadão [pensativa] não. Ai. Eu não sei responder. (COORDENADORA E1, 2007).

As outras duas funcionárias parecem indicar uma relação entre cidadania e democracia, no sentido de poder eleger os representantes para os cargos políticos.

> [pensativa] Ah, eu acho que a cidadania é [pensativa] eu acho que é basicamente o respeito mesmo, né? Você ter uma educação legalzinha pra estar tratando com as outras pessoas. É ser cidadão, é você ter o direito de optar por um governo, por uma pessoa que está ali na direção acima de nós

> e que vão decidir leis e tomar decisões importantes. Eu acho que cidadania é isso: lutar por uma vida melhor. (BÁRBARA E1, 2007, funcionária).
>
> Ah, é o direito da escolha da gente, ou não? (JOANA E1, 2007, funcionária).

As duas diretoras e uma coordenadora parecem apontar para uma perspectiva mais ampla de cidadania, incluindo uma possível articulação entre cidadania e os direitos humanos.

> Ai. Cidadania [pensativa] pessoas conscientes que respeitam o local onde vivem, que são pessoas [pensativa] que exercem os seus direitos. Seria tão bom que todo mundo conseguisse exercer sua cidadania, soubesse discernir o que é certo, o que é errado, se soubesse educar. Então eu acho que [pensativa] uma pessoa cidadã, um bom cidadão é uma pessoa que tem uma certa cultura. Então sem a educação, infelizmente não há a cidadania. (COORDENADORA E2, 2009).
>
> Um cidadão pleno com todos os seus direitos e deveres é [pensativa] respeitados e postos em prática. Eu acho que isso é cidadania: você ter acesso a tudo que o cidadão precisa para viver bem em sociedade, viver bem, tendo casa, comida, trabalho, saúde e segurança, mas também cumpridor dos seus deveres. (DIRETORA E2, 2009).
>
> É a nossa participação na sociedade, o direito da nossa participação. (DIRETORA E1, 2007).

Um aspecto que chamou particularmente a atenção nas reflexões das professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias, durante a realização das entrevistas, foi a total ausência de menção do Estado na promoção da cidadania. Nesse sentido, parece que a perspectiva do Estado mínimo para as questões sociais, veiculada pelas políticas neoliberais, também vem sendo internalizada pela população. Por isso, foi questionado às entrevistadas quais direitos consideravam importantes o Estado garantir. Algumas professoras pareceram ficar surpresas com tal proposta para reflexão. Uma (TALITA E2, 2009) gesticulou para que o gravador fosse desligado e posteriormente disse que não sabia dizer se o Estado tinha alguma responsabilidade em relação à questão de garantia e promoção de direitos. Grosso modo, a maior parte das entrevistadas mencionou os direitos sociais como educação, saúde, lazer e moradia. Com a abertura da discussão do papel do Estado na esfera social, vieram à tona questões sobre a qualidade da educação escolar, que passa necessariamente pela valorização das profissionais da educação. A fala da coordenadora (E2, 2009) é ilustrativa sobre esse ponto.

> Eu acho que na nossa área, a educação de qualidade, professores bem capacitados porque eles [Secretaria Estadual de Educação] estão capacitando

> muito os coordenadores e nós estamos repassando [às professoras] e direcionamos o trabalho, mas eu acho que a capacitação do[a] próprio[a] professor[a] seria muito bom também, porque nós teríamos uma qualidade melhor, maior entendimento e etc. A questão salarial é indiscutível, pois todo mundo que ganha bem, que ganha melhor, se dedica mais, se empenha e vem feliz trabalhar. Ela [a pessoa] se doa mais. A estrutura escolar tem que ser boa tanto a parte física quanto a parte pedagógica, de livros, de tudo. Essa parte eles estão melhorando, estão mandando bastantes livros, estão se preocupando com a parte pedagógica, então isso nós vemos que a Secretaria está se preocupando, mas a parte humana, que é a parte da capacitação de professores ainda falta um pouco, a parte salarial. Agora eu acho que a questão da saúde pública também. Não existe ninguém que aprende bem com a saúde precária do jeito que nós estamos. Eu acho que o ser humano tem que ter o direito a uma boa moradia, saúde, educação e lazer, sem essas coisas o ser humano não consegue ser feliz. E isso quem tem que garantir é o Estado.

A diretora (E2, 2009) que afirmou que a escola precisa preparar os alunos e as alunas para disputar uma vaga no mercado de trabalho, parece questionar as pretendidas oportunidades advindas da escolarização, conforme apregoa o neoliberalismo. Parece que, para ela, é preocupante a escola trabalhar com o intuito de que os alunos e alunas possam concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, se não há oferta de trabalho para todos. Isso, sob seu ponto de vista, pode até mesmo desmotivar os alunos e as alunas a estudarem.

> Olha, eu acho essencial, [o] que nós precisamos ter são condições de boa educação e acesso à saúde pública também de qualidade. Precisa ter também mercado de trabalho, porque isso impulsiona muitas vezes, nós ficamos assim: vamos estudar, porque você [o aluno e a aluna] precisa ser alguém, mas se as portas se fecham, se não veem uma perspectiva lá na frente, o jovem vai ficando desmotivado. Ah, estudar para quê? Depois eu não vou ter chance. Então, eu acho assim, *precisa ter uma garantia de oferta de trabalho para todo mundo*, saúde e educação de qualidade. Segurança, você tem que ter tranquilidade, segurança para estar encaminhando o seu filho para ir e vir, certa tranquilidade, meu filho está na escola, eu estou tranquila e não isso que muitas vezes nós estamos vendo por aí, a criança vai à escola, é uma bomba que estoura, é uma agressão física que ela sofre. Então, eu acho que é um conjunto de fatores que contribui com o sucesso do cidadão lá na frente. (grifos nossos).

A funcionária Juliana (E2, 2009)[92] foi a única que colocou no debate o papel do Estado a respeito da esfera econômica, (re)distribuição de renda, fator gerador de desigualdades.

> O que é importante? [se indagou baixinho] Eu acho assim, a igualdade social em primeiro lugar. Eu acho que não adianta falar em educação, saúde, se o social está comprometido. Eu acho que o problema maior é o problema social, a desigualdade, principalmente em São Paulo, que nós vemos. Aqui

[92] Professora readaptada que exerce a função de bibliotecária na escola.

> em [nomeou o nome da cidade], nós não vemos tanto esse problema, apesar de que tem, mas como eu venho lá de São Paulo, então dá um choque. Lá tem muita desigualdade. Tem poucos que ganham muito e muitos que ganham pouco. Então dá aquela diferença. Existe criança fora da escola. Aqui nós não temos esse problema. Outro dia, conversando com a minha mãe, ela falou assim: Nossa, vocês estão repondo o sábado ainda. Em São Paulo, acho que nem fizeram e se fizeram foi muito rápido[93]. Quando dei aula lá, realmente vi que não tem esse compromisso com a educação como a que tem no interior. Eu senti principalmente que aqui [nomeou a escola] tem compromisso, os professores são comprometidos e as crianças gostam da escola. Elas vêm para a escola, não têm faltas, não tem evasão, nada. E eu já fui coordenadora lá [em São Paulo] e já tive que ir atrás de aluno. Então essa é uma experiência para estar falando. Lá existe esse problema e é por conta também da desigualdade social. Daí o que acontece? Famílias desestruturadas e as crianças ficam perdidas.

Desde que chegou de São Paulo, essa funcionária, professora readaptada, trabalha na mesma escola (E2) e, talvez por isso, não tenha tido a oportunidade de conhecer outras realidades sócio-econômicas como a em que se insere a escola 1. Nela há, sim, repetência e evasão de alunos e alunas. Muitos dos alunos e alunas fazem na escola a principal refeição do dia. Desses alunos e alunas, conforme escrito em outro momento, a maior parte não possui moradia adequada, saneamento básico[94], alimentação e vestimentas adequadas[95]. O direito à educação escolar também lhes é usurpado, quando não se oferece, pelo menos, aquilo para a qual a escola, inclusive na concepção liberal burguesa, foi criada: os rudimentos da leitura e da escrita. Infelizmente a escola capitalista não tem assegurado minimamente a transmissão de conhecimentos científicos e culturais, como pode ser percebido principalmente em relação ao nível de conteúdos ministrados na quarta série da escola 1, já frisado em momento anterior.

A educação (escolar) foi muito citada pelas entrevistadas como um direito social. Mas parece que, na prática, há uma dificuldade enorme em garantir esse direito. Isso perpassa

[93] Reposição de aulas em decorrência da greve realizada por parte da categoria docente. No semestre em que foram realizadas as entrevistas na escola 2, houve uma greve dos professores e professoras de vários níveis de ensino e em vários pontos de cidades de São Paulo. Nesta escola, também ocorreu a paralisação de professoras, diretora, vice-diretora e coordenadora. A escola era considerada uma das escolas-chefe para impulsionar professores e professoras de outras escolas a também aderirem à greve. Contudo, de acordo com esta própria professora (readaptada), a diretora foi coagida por uma representante oficial do governador do Estado, num dia de domingo no qual não havia ninguém na escola, a convencer as professoras a voltarem da greve imediatamente, sob pena de ser transferida para uma cidade longínqua. A vice-diretora, coordenadora, professoras e professores se sensibilizaram em relação à *causa* da diretora e, naquela mesma semana, voltaram da greve.

[94] 08/08/07. Hoje um aluno perguntou à professora Joseane se iria chover. Ela respondeu-lhe que, pelo tempo, achava que não. O aluno cabisbaixo disse baixinho: "que pena, hoje eu queria toma banho." (CADERNO DE CAMPO E1, 2007).

[95] "Nesses primeiros dias de observação, indignei-me com alguns aspectos, pois as crianças são bem simples, roupas *batidinhas* e com chinelinho nos pés, quando não, um tênis gastado. Frequentemente é possível observá-las chupando o dedo ou fazendo carinhos na cabeça ou exibindo uma garrafinha *pet* com suco artificial ou um pacote de bolacha recheada." (CADERNO DE CAMPO E1, 2007). No inverno, muitas crianças frequentavam a escola sem agasalho e com sandálias nos pés. Os lábios ficavam roxos.

desde as questões de políticas públicas educacionais, como a valorização dos professores e professoras, infraestrutura, recursos humanos e econômicos etc. até a concepção das próprias pessoas que trabalham nas escolas. Sobre este aspecto, um empecilho muito recorrente nas falas das professoras, coordenadora, diretora e funcionárias da escola 1 foi a própria clientela que a escola atende. A agressividade, o uso da violência, o desinteresse, a falta de educação advinda da família, o excesso de liberdade e a ausência de limites foram elementos indicados como inibidores de processos educacionais mais abrangentes, como a inclusão da temática dos direitos humanos, que, conforme será visto mais adiante, relaciona-se na prática pedagógica com uma formação de valores, como o cultivo do respeito, da justiça e da solidariedade, o que, sem dúvida, é desejável, porém insuficiente para contribuir com uma formação que ajude a desvelar as contradições das estruturas políticas, econômicas e sociais "[...] na perspectiva classista de luta para emancipação humana [...]" (GONÇALVES, 2008, p. 65).

Talvez a concepção das profissionais da escola 1 baseie-se na inserção das mesmas na realidade socioeconômica na qual a escola está inserida: a de crianças que, na maioria das vezes, não têm infância e que só conhecem ambientes de opressão, carência e violência, tanto na comunidade onde moram, no convívio com parentes e familiares e, infelizmente, também na escola, já que são tidas, algumas vezes, como marginais em potencial. As citações de algumas falas de alunos e alunas, professora e funcionária ilustram, em parte, a afirmação feita anteriormente.

> *Se você pudesse mudar alguma coisa na sua casa, o que mudaria?* O banheiro. *Por quê?* Porque tem que tomar banho um de cada vez, daí não tem o negocinho para colocá no banheiro. *O que é um negocinho?* Tem só um caninho, aí cai a água. *A água é quente ou fria?* É fria. (*BER* E1, 2007, 7 anos).
>
> *O que você tem que mais gosta?* Minha mãe. *O que você gostaria de ter que ainda não tem?* [pausa longa] Ah [...] meu pai de verdade. (*WEL* E1, 2007, 8 anos).
>
> *Perto da sua casa tem lugares que você pode ir pra poder brincar?* Tem. *O quê?*A rua de baixo que só tem terra. Eu moro lá. *E você ainda não me respondeu a pergunta lá do começo, porque você gostaria de mudar de casa?* Porque é chato. Porque eu moro perto do buracão e, é chato. (*GIS* E1, 2007, 8 anos).
>
> São crianças que têm os problemas, mas é a falta de levar a um psicólogo, falta de carinho dos pais e, muitas vezes, falta de uma casa, de uma moradia, então tudo isso que eles sentem falta, eles vêm para escola onde descarregam tudo isso. (JOANA E1, 2007, funcionária).
>
> A escola cumpre as coisas de forma muito mal, porque ela não dá conta nem do que é função dela, que seria o ensinar, que é essa questão da cidadania, para [poder] socorrer uma coisa que também é da família de sua

> responsabilidade, porque muito dos nossos alunos, as mães já não dão conta mais de dar uma educação, de impor limites, de colocar regras. Eu cheguei aqui na escola e fica superdifícil, então a escola tem que acudir esses casos, né? Às vezes, foge um pouco, porque você tem que deixar todo o conteúdo de lado, algumas coisas você ignora, deixa passar pra socorrer um problema que está ali. (ESTER E1, 2007).

Paro (2005, p. 26) parece apontar certo determinismo por parte dos professores e professoras em relação ao fracasso escolar de alunos e alunas de baixa renda.

> Nas escolas públicas, especialmente nas que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, está muito presente uma postura que toma a criança não como sujeito de aprendizagem e como elemento fundamental para a realização da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize, lançando sobre os alunos a responsabilidade quase total pelo fracasso do ensino. Esse comportamento funda-se, em grande parte, nas concepções que o próprio professor tem das crianças das camadas populares. Uma das primeiras referências que os professores e pessoal da escola em geral costumam fazer ao corpo discente, quando a ele se reportam — em conversa quer com os pais, quer com colegas de trabalho, quer mesmo com as próprias crianças e jovens —, é quanto a sua condição de alunos 'bagunceiros', justificando sua maneira de tratá-los no testemunho dos próprios pais, que 'também não conseguem aturá-los'.

A partir dessa consideração, Paro (2005, p. 26, grifos nossos) alerta para o fato de a escola acabar por reproduzir, na sua prática, as relações de autoridade vigentes na sociedade atual, desrespeitando os direitos humanos de crianças e adolescentes.

> [...] nem por serem dominados e explorados os membros das camadas populares estão imunes à adoção de concepções e comportamentos autoritários predominantes em nossa sociedade. Neste caso, parece que a 'cultura autoritária' da escola alia-se à 'cultura autoritária' presente na comunidade e, mais especificamente, na família, para punir precisamente aquele cuja condição de sujeito autônomo deveria ser construída com a colaboração dos educadores. Isto deveria servir como um importante alerta para que, [...] *não nos esqueçamos das crianças e jovens, afinal de contas a razão de ser da escola e que, não importa a que classe social pertençam, continuam, em nossa sociedade, a ter desrespeitados seus direitos fundamentais como seres humanos*.

De acordo com a diretora (E1, 2007), a escola garante o direito à educação escolar por meio "do trabalho de conscientização". Oferece uma "educação de qualidade" e é esta educação de qualidade que permite aos alunos e alunas posteriormente lutarem por uma vida mais justa. Em outro momento da entrevista, ela disse que "a escola é importante em todos os

períodos da vida. A escola em primeiro lugar, depois a família"[96]. Contudo, é possível inferir que há uma contradição entre o que ela disse no momento da entrevista — já explicitada anteriormente — e o que ela diz no cotidiano do exercício de sua função. Disse, por exemplo, por várias vezes, que não acreditava na educação escolar.

Dois alunos e dois ex-alunos da escola roubaram a casa de uma funcionária. Numa das reuniões de planejamento, no início do ano de 2007, o então diretor solicitou às professoras para abordarem o caso em sala de aula[97]. A atual diretora argumentou que aquele havia sido um fato externo à escola, e que não havia possibilidade de a educação escolar competir com a educação que as crianças recebem do meio em que vivem (na comunidade), pois ficam pouco tempo na escola. O diretor retrucou, dizendo que, então, a educação estava sendo falha, pois não estava conseguindo impedir que muitas crianças fossem para o caminho da marginalidade. A futura diretora contra-argumentou, colocando a culpa na comunidade onde vivem os alunos e alunas e no ECA, que *estragou* as crianças e os adolescentes, dando-lhes direitos e esquecendo de enfatizar os deveres. Entretanto, durante a entrevista, ela assim se expressou: "uma lei que veio para proteger mesmo as crianças e o adolescente, mas que também tirou muita autoridade tanto da família quanto da escola." É possível inferir que se trata de uma visão equivocada, por parte da diretora, a respeito de um dos mecanismos de proteção dos direitos humanos que é o ECA (1990). Durante a entrevista, a diretora contou que tomou conhecimento sobre o Estatuto na época de homologação da lei e que a mesma foi por ela muito estudada.

> Olha, no lançamento mesmo no ano que foi lançado. E em outra participação, nós montamos um grupo para estudo desse documento onde participava um representante da escola, o delegado da cidade, o padre, o médico da cidade, a psicóloga e a assistente social. Então, foi um trabalho muito bem desenvolvido no lugar onde morava. E ele era estudado toda terça feira, das 14h às 16h.

Durante as entrevistas com as professoras e com as funcionárias, tornou-se perceptível o compartilhamento entre elas da mesma opinião sobre o Estatuto: o ECA (1990) prioriza os

[96] Não se pretende realizar nenhum julgamento moral sobre esta fala, até mesmo porque não se pode hierarquizar a importância dessas duas instituições, escola e família, na vida das pessoas, pois a escola é apenas uma dentre várias instituições sociais com as quais os alunos e alunas convivem e a partir das quais seus valores e atitudes se formam.

[97] Houve muita discussão se o assunto era ou não problema da escola. A funcionária comentou que fora a própria mãe, de um dos alunos, que os mandou roubarem. Como várias professoras recusaram-se a abordar o assunto, o diretor reuniu as crianças no início das aulas, relatou o episódio e as questionou, solicitando que levantassem a mão aquelas que achavam certo entrar na casa dos outros sem permissão, e retirar de lá de objetos. Como algumas delas se manifestaram, o diretor disse: "Ah é, vocês acham bonito isso?" E prosseguiu: "Aqui nós ensinamos valores para vocês, roubar contraria um princípio universal. Vocês têm que ter esses valores que é um princípio universal que nós ensinamos." Na sequência, os alunos e alunas seguiram para as suas respectivas salas de aula.

direitos em detrimento dos deveres[98]. Apenas uma professora questionou a efetividade da lei e a violação de direitos de crianças e adolescentes.

> Olha, o que eu sei do ECA é que ele é um Estatuto da Criança e do Adolescente que garante direitos para as crianças e os adolescentes. Não acho uma coisa ruim. Eu acho que o ECA, dentro de toda essa estrutura legal que nós temos e que é falha com um monte de brechas e não caminha, breca, acontece alguma coisa e não é nada resolvido até o fim de forma correta, eu acho que é difícil dele funcionar. Eu não acho que ele está errado. Eu acho que ele é difícil de ser aplicado. Vou dar um exemplo muito prático: Nós tivemos um problema no ano passado com uma criança muito agressiva, com sérios problemas, que bateu na professora. É uma criança já grande, da quarta série. Tinha uma série de direitos e uma série de procedimentos que a escola deveria obrigatoriamente tomar, mas que não estava ajudando nem a criança, nem a escola e nem a professora. Então eu acho que isso complica um pouquinho. Eu acho que teria que ter uma forma melhor de aplicar, sabe? Eu acho que tem que avaliar cada caso. Este caso era específico, não todos, porque tem caso que é indisciplina, tem caso que é falta de limite que a escola tem que dar conta, mas tem casos em que há criança [pensativa] eu vou falar desvio, mas não desvio desde nascença não. Assim: ela acaba se desviando para um caminho que não é legal, pelo meio em que ela vive e a escola fica de mãos atadas, não podendo fazer nada. O juiz simplesmente veio, mandou para uma casa de recuperação, porque parece que a criança estava mexendo com drogas, alguma coisa assim, e não sei o quê, e daí? Morreu. Acabou. Que ajuda deu definitivamente? Nenhuma. Tirou o problema de um lugar pra colocar no outro. (JOSEANE E1, 2007).

Três professoras e a coordenadora afirmaram conhecer o ECA (1990). Dessas, duas, por meio de estudos para prestar concurso público e duas, pela leitura realizada nas escolas anteriores nas quais trabalhavam.

Quando as professoras, coordenadora e diretora foram indagadas se o ECA (1990) ajudava ou atrapalhava na prática pedagógica, apenas uma professora disse que não, as outras disseram que às vezes prejudica, sim. As observações e as entrevistas apontam no sentido de que possivelmente o ECA (1990) estaria contribuindo para a perda de autoridade dos professores e professoras perante os alunos e alunas. Eis algumas justificativas:

> Às vezes prejudica, porque qualquer coisinha a criança já fala que vai dar parte. Eles acham que somente têm direitos, que a escola não tem regras, não tem normas. Eles acham que podem fazer o que quiserem. (DIRETORA E1, 2007).

> [pensativa] Ele contribui, mas de certa forma também prejudica, porque ele protege tanto que nós [professoras] não podemos estar fazendo nada, não é

[98] Lopes (2004) apresenta um quadro que mostra o número de vezes em que as palavras dever/deveres e direito/s aparecem no ECA, foi contabilizado 11 e 69 vezes, respectivamente. Enfatiza o autor que há um desequilíbrio evidente e que os professores e as professoras sentem isso na pele. Contudo, ressalta que é preciso considerar que historicamente, os deveres sempre foram impostos e enfatizados em detrimento dos direitos que não se sabia que tinha. Por isso, acredita ser pertinente a ênfase nos direitos pelo o documento, pois disciplina até o papel do judiciário/promotoria no trato das questões relacionadas às crianças e adolescentes.

> nem para prejudicar a criança, mas assim para fazer com que ela caia na real, entendeu? As coisas não são bem por aí. (ESTER E1, 2007).
>
> Em parte eu acho que atrapalha, porque está dando muita abertura para as crianças (JÚLIA E1, 2007).

As funcionárias não leram o ECA (1990), mas afirmaram terem ouvido falar sobre ele na escola durante o exercício de suas funções. As falas das duas se aproximam muito da visão da diretora.

> Olha, eu acredito que tem o lado positivo e o lado negativo. São os direitos da criança, e eu acho legal por alguém estar se preocupando com o direito da criança e do adolescente. O lado negativo que eu vejo assim, nada você pode fazer para punir a criança. Antigamente existia suspensão, hoje em dia por causa desse Estatuto não tem mais. Você não pode mais tirar um aluno da sala de aula e dar suspensão, né? Ou seja, isso dá o direito a ele de continuar bagunçando, porque ele não vai ser punido, né? (BÁRBARA E1, 2007).
>
> Eu acho que prejudicou geral, porque a criança ficou sabendo muito rápido de todos os seus direitos melhor do que os adultos (que nem os pais, por exemplo). Elas [as crianças] sabem muito sobre isso, então tirou aquele direito dos pais corrigirem os seus filhos, então o pai não pode bater, o pai não pode corrigir, isso estraga muito. A criança acha que tem direito a tudo, o pai não pode corrigir, o pai nem a mãe não pode proibir, dar castigo, isso estraga muito. Deve ter, lógico, o direito da criança, o Estatuto da criança, mas de outra forma. É lógico que nós não queremos que espanquem as crianças, que machuquem daquele tipo que as pessoas faziam antigamente, que batiam muito e judiavam muito dos filhos como, por exemplo, uma criança, uma menina que ficava grávida e quando o pai ficava sabendo que ela estava tendo relação com menino tocava de casa. Eles punham para fora de casa, eles não deixavam, e isso eu não concordo, certo? Mas dos pais corrigirem os filhos e não deixar que viva na rua, não virar um bandido andando com más companhias, né? Isso aí eu acho que estraga muito mesmo. (JOANA E1, 2007).

Ferreira (2004), durante a sua pesquisa de mestrado, aplicou um questionário a 212 professores e professoras das séries iniciais na cidade de Presidente Prudente (SP), a fim de verificar o conhecimento e a concepção que tinham a respeito do ECA e a interferência dele na prática docente.

Ao indagar os(as) docentes sobre os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, o pesquisador verificou que, da amostra dos sujeitos, 60,38% afirmaram conhecer mais ou menos os direitos das crianças expressos no Estatuto e 59,43% disseram conhecer mais ou menos os deveres das crianças e adolescentes especificados em lei.

Essa questão é preocupante, pois o conhecimento superficial do Estatuto pode levar a equívocos, conforme se constatou nas falas das profissionais. Em relação aos dados obtidos em sua coleta de dados, Ferreira (2004) questiona se um(a) docente que conhece mais ou menos matemática pode lecionar tal disciplina de maneira a contribuir com o desenvolvimento dos alunos e alunas e, ainda se um(a) docente que conhece de forma superficial os direitos das crianças e dos adolescentes, pode cumprir o objetivo da educação em relação ao preparo dos alunos e alunas para o exercício da cidadania. Para o autor, "[...] se não conhece os direitos das crianças, o professor pode ser o primeiro a desrespeitá-lo, e, em vez de atuar em prol de uma sociedade cidadã, estará perpetuando um processo de exclusão que envolve este segmento da sociedade". (p. 161). O ECA (1990) deve ser visto como mecanismo de defesa e um instrumento de luta pelos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Ferreira (2004) enfatiza que muitos dos problemas que ocorrem na sala de aula e na própria escola derivam do desconhecimento, ou do conhecimento superficial, dos direitos e deveres dos alunos e alunas, que acabam por prejudicar a prática docente. Nesta perspectiva, pode ser que esteja faltando na escola o conhecimento e a discussão da lei por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, pois a escola colabora para com a visão distorcida sobre o documento, na medida em que com ele não trabalha.

O ECA (1990) não atinge a autoridade dos pais/responsáveis e dos professores e das professoras. Nele está estabelecido o dever dos pais em relação à educação de seus filhos e filhas, havendo, inclusive, previsão de crimes para os pais que incorrem em abandono material (art. 244) ou abandono intelectual (art. 246), em relação aos seus filhos e filhas. O art. 6 explicita a necessidade dos limites e dos deveres de crianças e adolescentes. Assis (2003) esclarece, também, que o Estatuto não proíbe a sanção pelo não cumprimento dos deveres dos alunos e alunas. Cada escola possui o seu Regimento Escolar, no qual estão descritos os direitos e deveres do corpo discente e as punições aplicadas no caso de alguma infração às normas estabelecidas. Entretanto, talvez o que seja preciso é a investigação do modo como o Regimento Escolar é construído e validado, se ao menos chega a ser conhecido pela comunidade escolar.

Na escola 2, as opiniões sobre o ECA (1990) caminham na mesma perspectiva apresentada pela maior parte das entrevistadas da escola 1[99]. Contudo, três professoras e a coordenadora fazem a ressalva de que na escola onde trabalham, o documento não atrapalha na prática pedagógica, pois, segundo elas, trata-se de uma clientela interessada pelos estudos,

[99] A funcionária Juliana (E2, 2009) não opinou sobre o Estatuto, dizendo não ter nenhum conhecimento específico sobre ele. "Eu nunca li sobre o Estatuto" — afirmou.

cumpridora dos deveres escolares, respeitadora das regras da escola, disciplinada[100] e cuja participação dos pais é ativa[101]. Afirmam a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas também enfatizam os direitos em detrimento dos deveres e o cerceamento da autoridade docente pelo documento. Eis alguns exemplares de fala.

> O ECA é muito bacana e muito bom, porque orienta as crianças, mas aqui funciona, porque as crianças têm os seus direitos e os seus deveres, mas tem muito lugar que não. Tem muito lugar que as crianças só acham que têm os direitos. Aqui funciona bem e de modo geral eu acho que isso veio a calhar para orientar bem as pessoas e as famílias. (TALITA E2, 2009).

> Eu estou pensando. É, foi uma, certo? Mas até que ponto? Até que ponto, né? [risos] são muitos direitos, às vezes, eles [os alunos e alunas] interpretam de outro jeito. São muitos direitos e um pouquinho de dever só. (NATÁLIA E2, 2009).

> Então pelo que nós vemos assim, distante de mim. Eu acho que muitas vezes chega a ter esse problema, principalmente o professor. O profissional da educação se sente muitas vezes ameaçado. O aluno, o adolescente já sabe o direito totalmente, a pessoa nem agiu de má fé ou de nada, já joga o Estatuto na cara da pessoa e fala é isso, isso e isso. Eu te processo assim, assim e assim e a pessoa [o professor ou professora] fica sem ter um apoio, sem ter um jeito de solucionar o problema e aí não tem um respaldo para o profissional. Então direito não existe para o profissional, o profissional fica meio amarrado. (COORDENADORA E2, 2009).

> Algumas coisas eu acho que atrapalha. A criança até sabe, que não pode nada. O professor não pode nada, que tudo eles tem direito. Então, às vezes, eles aproveitam desse direito, fazendo coisas que não deveriam fazer. (LUANA E2, 2009, funcionária).

> Às vezes, atrapalha'. Às vezes, nós queremos dar uma punição e não podemos. (NATÁLIA E2, 2009).

---

[100] A professora Liliane (E2, 2009) destacou somente aspectos, em sua opinião, negativos do ECA (1990). Para ela, a criança pode tudo e o professor não pode nada. Com o Estatuto, os professores ficaram de mãos atadas. De acordo com a professora, os alunos sabem dos direitos, mas não sabem dos deveres. "Não pode nem gritar alto com os alunos e colocar alunos de castigo, nem pensar, né?" Acrescentou que antigamente os professores falavam e os alunos obedeciam e questionou: "Por que aluno bom não dá trabalho?". Durante a entrevista e algumas conversas informais durante o semestre letivo, ficou a sensação de que essa professora vê a maior parte de seus alunos e alunas como indisciplinados. Comentou se sentir acuada em sala de aula, pois há alunos e alunas que não obedecem às suas ordens e querem *bater boca*.

[101] "A comunidade escolar, sempre que chamada, corresponde às expectativas da U.E. [Unidade escolar], quer para reuniões pedagógicas, quer para encontros de confraternização e comemorações." (PROJETO PEDAGÓGIO E2, 2009, p. 2). De acordo com a professora Talita (E2, 2009), é perceptível a participação dos pais, pois "se tiver é um aluno ou dois que o pai não olha a tarefa porque a maioria olha a tarefa, sabe. Participação, se você pede uma pesquisa, todos trazem; se você chama, vem. Então isso é muito importante e você vê o resultado pela aprendizagem das crianças. A professora Érica (E2, 2009) acrescenta: "bastante, sempre que preciso, os pais estão aqui, participam da colaboração voluntária, olham a lição de casa e quando chamados vêm." Já a funcionária Juliana (E2, 2009) acredita que "não tem muita participação. Tem alguns pais que são muito participativos, mas são poucos. Então, não tem muito participação. Tem assim, as reuniões de APM, tem os pais que participam dessas reuniões, mas assim espontaneamente não tem, é difícil." Parece que essa funcionária vê a participação para além do compromisso dos pais de acompanharem a vida escolar de seus filhos e filhas. Indica uma participação dos pais nos assuntos relacionados às questões mais amplas na esfera educacional dentro da própria escola.

A diretora (E2, 2009) aproxima-se de uma perspectiva mais positiva sobre o ECA (1990). Esclarece possíveis equívocos que as famílias possam ter em relação ao direito de educar seus filhos e filhas, afirma o dever dos profissionais da educação em zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes, não se omitindo em casos de violação de direitos e reafirma a responsabilidade de cuidar dos bens públicos.

> Olha, eu acho que o Estatuto é um documento que veio para corrigir algumas coisas porque estava num ponto que pai espancava criança, era um extremo, um extremo. Só que eu acho que ele não foi discutido ou não foi bem entendido. Então nós percebemos muitas vezes porque, às vezes, recebo pais que vêm conversar, fala, então você percebe que ali está faltando ser um pouco mais enérgico na educação do filho, impor um pouco mais de limites. [Eles dizem:] é, mas agora nós não podemos fazer nada, porque dá um tapa vamos para o Conselho Tutelar. Não fala isso no Estatuto. Lá não está falando. Você não pode espancar. Mas você tem outros meios, não é espancando a criança que você vai pôr limite para ela, [deve] falar o que pode e o que não pode fazer, e muitas vezes eles acham que, porque agora tem o Estatuto, não podem fazer mais nada com o filho, sabe? Então, eu acho que é um documento muito bom, mas eu acho que faltou um pouco de esclarecimento desse documento, sabe? Não sei se o Conselho Tutelar [deveria] fazer reuniões, divulgar como que foi isso, mas os pais interpretam isso de forma equivocada, sim.

Com relação ao ECA (1990) e à prática escolar, assim se expressou:

> Para mim, eu acho que não atrapalhou nada, porque eu nunca tive problema nenhum. Por que tem isso agora? Ah, nós não podemos fazer mais nada. De jeito nenhum, todas as medidas que precisam ser tomadas dentro do Estatuto mesmo, até por que nós não fazíamos, nunca fiz nada que estivesse fora, mas todas as medidas são tomadas, são encaminhadas para o Conselho Tutelar, se precisar serem encaminhadas para o promotor, são encaminhadas, porque é aquilo, democracia exige deveres e direitos, todo mundo, senão não funciona. Então não é porque a escola é pública que eu posso chegar aqui e fazer o que eu quero e quebrar tudo, até por ser público, isso daí não é meu. Então quebrou, nós vamos chamar, sim, o pai vai ter que tomar ciência, vai ter que ressarcir o prejuízo, se foi uma coisa intencional, entendeu? Não fez, vai ser encaminhado para o Conselho Tutelar, que vai tomar as medidas cabíveis, mas o Estatuto assim pra mim não é porque tem o Estatuto agora que eu não faço mais nada. Aí, não.

Do que foi exposto neste item, é possível inferir que é na dinâmica da prática escolar concreta de cada escola que se constrói a relação entre educação escolar e cidadania. A escola pode tanto contribuir com a formação de cidadania participativa quanto reforçar, ainda que indiretamente, processos de cidadania passiva. Se pretender (e seria ótimo que pretendesse) a primeira delas, é necessário um posicionamento político consciente e um trabalho intencional

por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educacional. São as práticas pedagógicas, principalmente, desenvolvidas pela escola que colabora (ou não) com a construção de valores e democráticos. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6
OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, dá-se continuidade às análises das entrevistas realizadas principalmente com as professoras, com o objetivo de identificar, no âmbito escolar e da sala de aula, a dinâmica das relações e interações que se constituem no dia-a-dia, parte do modo de organização do trabalho pedagógico e alguns dos mecanismos de dominação e resistência de práticas pedagógicas escolares. Para tanto, recorre-se, também, novamente, às observações feitas *in loco* nas duas escolas que compuseram a amostra desta pesquisa.

6.1 Concepções, relações e práticas pedagógicas: a escola 1[102]

Para realizar as observações, foi elaborado, junto com a orientadora da pesquisa, um roteiro de observação. As observações realizadas no interior da escola foram registradas e sistematizadas no diário de campo (fevereiro a dezembro de 2007). Os registros eram feitos durante ou após a pesquisadora sair da escola.

As observações ocorreram no período matutino, duas vezes por semana, sempre em dias alternados, para que fosse possível observar uma professora de cada série, uma turma antes e outra após o recreio, alternando.

Desta maneira, foi possível observar a entrada das crianças às aulas, bem como a volta do recreio, e a saída delas após o horário de aula.

Na hora da entrada, antes e após o recreio, bem como na hora da saída, os alunos e as alunas eram sempre organizados em filas, uma de meninos e outra de meninas. Na hora da entrada, organizados em filas no pátio, faziam uma oração e depois cantavam uma ou duas músicas que, na maior parte das vezes, se repetia ao longo do ano (*Olha bola* e *Pindorama* – Palavra Cantada). Após o recreio, também cantavam essas músicas antes de voltarem para as salas de aula. De acordo com alguns relatos das professoras, esse procedimento acalmava as

[102] Vale lembrar que parte da análise dos dados dessa escola encontra-se no Trabalho de Conclusão de Curso. A esse respeito, consultar: JESUS, H. A. de. **Educação em direitos humanos**: um estudo de caso sobre a concepção de uma escola pública de periferia das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2008. 165 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Neste momento, alguns dados são retomados e aprofundados.

crianças. Uma vez por semana, os alunos e alunas, sempre em filas, cantavam o Hino Nacional na presença das bandeiras do Brasil, de São Paulo e do Município no pátio.

Na hora da entrada, faziam a seguinte oração antes de cantar uma música:

> Bom dia meu Deus querido,
> as aulas já vão começar.
> Nós queremos que Senhor
> venha conosco ficar.
> Aqui estamos juntinhos,
> vamos já trabalhar.
> Abençõe nossa sala,
> nossa escola e
> nosso lar.
> Muito obrigado meu Deus.
> Muito obrigado Senhor.
> Não há riqueza maior
> do que possuir seu amor.
> Meu anjo da guarda,
> meu bom amiguinho
> me leve sempre
> para o bom caminho. (Amém).

Em relação às regras em sala de aula, não foi possível observar a sua construção, pois geralmente acontece logo no início do ano letivo, mas em cada sala havia um cartaz, geralmente em papel pardo, no qual estavam descritas as regras da turma. Não estavam descritas as punições previstas no caso de infrações às regras.

Algumas vezes, as professoras, a partir de alguma situação em sala de aula, inseriam um novo *combinado*, uma nova regra, interrogando os alunos e as alunas se estavam *combinados*. Antes mesmo das crianças se pronunciarem, as professoras diziam que então estavam *combinados*. Essas situações levantam a hipótese de que talvez os alunos e as alunas desconheçam a construção coletiva de construção das regras, o que contraria(ria) a maior parte das falas das professoras durante a entrevista, que afirmaram a construção coletiva das mesmas.

> Foram combinadas escritas e oralmente. (JÚLIA E1, 2007).

> Segundo dia de aula nós sentamos. Nós fizemos um cartaz em que eles foram falando o que prejudicaria o andamento da sala, daí eu fui registrando, depois todos registraram, assinaram no caderno, e as regras ficam fixadas na sala. Pelo menos uma vez na semana, nós fazemos a leitura delas. (ESTER E1, 2007).

> Eu coloquei entre eles. Eles mesmos já estão acostumados, a maioria que se comporta, que faz isso, tem noção de comportamento, de respeito, de

> educação. Então entre eles mesmos foram falando como deveria fazer, o que deve ser feito primeiro, depois o que não pode. (MARIANA E1, 2007).

A atitude das professoras em registrar as regras lembra o registro do *contrato pedagógico*[103] (uma das maneiras de regular a convivência em sala de aula) proposto por Aquino (2003), de forma escrita, a fim de evitar possíveis ambiguidades das regras, pois, em caso de dúvidas, é possível consultá-las e, caso haja necessidade, revisá-las. Contudo, é preciso atentar para não correr o risco do faz de conta pedagógico, no qual os alunos e as alunas pensam que constroem as regras, quando na verdade são as professoras que conduzem as suas opiniões para aquilo que acham ser mais produtivo para o desenvolvimento das aulas, sem o necessário debate e construção coletiva das regras, sem a qual torna-se difícil os alunos e alunas se comprometerem a respeitá-las.

Davis e Luna (1991), citado por Aquino (2003, p. 68), explicitam que

> Um exercício saudável a ser empreendido em cada escola e cada sala de aula é a explicitação não só das razões pelas quais se considera importante cumprir determinadas atividades, como também das formas através das quais se espera cumpri-las. Estipular em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer — diretores, professores e alunos — constitui uma rica ocasião para se enfronhar na elaboração tanto de regras comuns como de artifícios para garanti-las, uma vez que a participação coletiva nesse processo legitima a necessidade de obedecer aos resultados.

A prática pedagógica da professora Joseane (E1, 2007), a partir das observações realizadas, parece coincidir com a sua fala, conforme será visto adiante.

> Bom de duas formas: houve um pedido entre aspas da escola para que algumas das regras fossem faladas, comunicadas, escritas num cartaz e relidas constantemente, e eu acatei e fiz. Agora, periodicamente, nós vimos conversando sobre problemas que acontecem no dia-a-dia. O ponto forte que eu estou agora é a questão do comportamento agressivo, não é problema tão grave como eu tinha no ano passado[104] [...] mas para que não aconteça e não

---

[103] A esse respeito, consultar: AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.; MORO, P. A. de B. **Contratos em sala de aula**: as regras escolares em questão. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

[104] A respeito da situação que vivenciou com a sua turma de 2006, a professora relatou o seguinte: "No ano passado eu sofri muito com a minha turminha. Eu tinha uma aluninha que puxava os meus cabelos até o joelho. Prendia o cabelo, mas a franja sempre soltava, aqui [apontou para o tornozelo] era tudo roxo. *Só fui conseguir a atenção da classe e, em especial a dela, no mês de agosto e, por causa da indisciplina, não consegui desenvolver sequer os conteúdos*. Foi muito difícil, porque o meu diretor só foi me dar um respaldo quando a aluna me agrediu, começou a se debater no chão e eu pedi a um aluno que o fosse chamar. Daí ele veio, pegou ela, colocou no carro e a levou para casa. Ele fez isso umas três vezes, até que ela parou. Ia, quando conseguia, conversando com ela, dizendo que quando ela tivesse algum problema, me chamasse para

> fique do jeito que ficou nos anos anteriores, eu já comecei a fazer esse trabalho com rodas de conversa: o que é comportamento agressivo, como a pessoa se sente quando ela é agredida, de que forma a gente pode trabalhar, daí aos pouquinhos nós sempre vamos retomando e conversando.

As professoras apontaram como um elemento dificultoso das relações em sala de aula a *indisciplina* dos alunos e alunas e a agressividade que predominava em situações de conflito. Frequentemente se podia ouvir o alto tom de voz das professoras e as ordens, sempre dadas no imperativo. Contudo, ficou perceptível que havia exceção. Uma das professoras (JOSEANE E1, 2007) procurava sempre conversar com seus alunos e alunas, ainda que muitas vezes sem sucesso, a respeito das atitudes e comportamentos das crianças. Por meio do trabalho diário dessa professora, com diálogos, foi possível observar as contribuições para as reflexões dos alunos e alunas acerca de seus atos, para encontrarem soluções pacíficas para resolução de seus problemas, o que foi contribuindo para relacionamentos mais amistosos com os colegas. Por meio das rodas de conversa, por exemplo, as crianças tinham oportunidade de conversar sobre os problemas que surgiam, dirigindo-se uns aos outros, expondo suas opiniões, desabafando seus sentimentos, até que encontrassem uma resolução para o problema em questão.

A professora estimulava o diálogo, pedindo para cada um se colocar no lugar do outro e os questionava. Em casos de furtos de materiais, explicava que deveriam pedir emprestados e que o colega tinha o direito de não emprestar, mas que não custava nada ajudar o colega emprestando-lhe algum material, além do zelo que se deveria ter pelas coisas dos outros. Certa vez, um aluno viu o colega mexendo na sua mochila e disse que iria bater nele. A professora escutou e foi perguntando quem iria bater em quem. O aluno se apresentou e justificou o motivo. Logo em seguida, a professora sugeriu a ele que colocasse a mochila na frente (abaixo da lousa) porque assim ninguém mexeria e ele não precisaria bater em ninguém. O aluno concordou rapidamente.

Outra atitude dessa professora diz respeito à conversa que teve com os alunos e as alunas em relação às atividades de Educação Física, das quais, na maioria das vezes, eles se recusavam a participar. Ela explicou a importância da participação nas atividades e no cumprimento das regras, uma vez que, se cumprissem as regras propostas e não achassem a aula *legal*, teriam liberdade de chamar a professora de Educação Física e lhe dizer que não gostaram da atividade e solicitar a troca por outra atividade. Agindo assim, ressaltou Joseane (E1, 2007), a professora de Educação Física não ficaria chateada. Entretanto, a professora de

conversar. Percebi que quando ela estava nervosa, chamava-me puxando pelo braço, apertando-me e falando toda séria: Vem conversar." (grifos nossos).

Educação Física não gostou quando, após uma de suas aulas, os alunos e alunas se expressaram, dizendo que não gostaram da atividade que foi proposta e que gostariam de mudar a brincadeira. Os alunos e alunas também se mostraram chateados porque tinham obedecido às regras e participado da atividade, conforme a professora Joseane (E1, 2007) havia explicado.

Durante as observações, um aspecto se destacou: a forma como as crianças resolviam seus problemas, bem como também as brincadeiras que praticavam. A violência, de alguma forma, parecia estar sempre presente. Verbalmente, quando xingavam uns aos outros de *burro*, *idiota,* dirigindo-se uns aos outros com palavrões, ou quando discriminavam uns aos outros por não terem o que comer em casa (um ser mais pobre do que o outro, fazendo gozações) ou pela raça/etnia. Fisicamente, na resolução de conflitos e nas brincadeiras também.

Entre as brincadeiras, estavam a de lutinha, a de enforcamento: um enforca o outro até que um desista; brincar de par ou ímpar: o(a) vencedor(a) dá um tapa (dedo indicativo e médio) no pulso do(a) perdedor(a), sucessivamente até que um sinta dor e desista.

Certo dia, após o recreio, uma professora (JÚLIA E1, 2007) abriu a porta para os alunos e as alunas entrarem, quando percebeu que R$ 1,00 havia caído do seu bolso; voltou pelo corredor para pegá-lo, mas um aluno que o achou disse que era dele. Nesse curto intervalo de tempo, um aluno da quarta série entrou e agrediu um aluno de sua turma, empurrando-o. A criança bateu com a cabeça na quina da carteira. Criou-se um alvoroço entre as demais. A professora percebeu o tumulto e foi socorrer o aluno agredido. Antes, porém, caminhou em direção ao agressor, esclarecendo que ele não poderia entrar na sala dela daquela maneira e agredir um de seus alunos. Ele apenas sacolejou os braços, respondendo: "Ele mexeu comigo". O outro aluno foi socorrido e ficou bem.

Em outro momento, durante a aula de educação física, a professora Júlia (E1, 2007) comentou sobre o aluno que agredira o seu aluno. Disse que o mesmo tinha um irmão gêmeo, em outra quarta série, e que soubera que a mãe queria apenas um deles. Acrescentou, em seguida, que não entendia o porquê disso, visto que os dois eram terríveis.

Noutro dia, na hora da saída, um aluno pegou outro pelo colarinho, levou-o até a sala de uma terceira série e disse: "Fulano, foi esse moleque que bateu no seu irmão?" Recebendo uma resposta afirmativa, puxou-o para o fundo do corredor da escola, dizendo-lhe: "Não folga mais não, irmão. Da próxima, a gente mata você". Chamou outros colegas e segurou firme o menino, para que os outros pudessem bater. A vítima começou a gritar desesperadamente, e logo duas professoras surgiram e os apartaram.

Outro caso anotado durante as observações aconteceu em sala de aula, na quarta série. Um aluno respondeu à sua colega de classe com um palavrão. A professora Ester (E1, 2007) reagiu, dizendo que ele deveria ser expulso da escola, porque ali não era seu lugar, uma vez que ele havia aprendido isso em casa, e dificilmente mudaria. Coincidência (ou não), durante a entrevista com um de seus alunos, o mesmo disse que as crianças *indisciplinadas* não deveriam frequentar a escola. Isso mostra, dentre outras coisas, que toda a relação educativa é permeada por um vínculo moral, à medida que professores e professoras transmitem valores por meio de suas ações, fornecendo modelos, aprovando ou desaprovando condutas através das relações que estabelecem, por exemplo, com os alunos e as alunas.

Parecia que em alguns momentos os alunos e as alunas não eram vistos como pessoas civilizadas pelas professoras, como *gente.* A professora Ester (E1, 2007) fez a seguinte pergunta à professora de Artes quando essa chegou à sala das professoras, logo após a realização da entrevista: "Você conseguiu dominar a sala? Eles se comportaram como gente?" Abaixo seguem outras falas:

> A escola é frequentada por pessoas educadas e civilizadas. Então comportassem como tal. (PROFª DE EDUCAÇÃO FÍSICA E1, 2007).

> Vocês precisam aprender a se comportarem como gente na hora de fazer a fila, após o recreio e na hora de voltar pra sala. (JÚLIA E1, 2007).

Em relação ao trabalho com os direitos humanos, no âmbito da prática pedagógica escolar, em termos gerais as professoras, a coordenadora e a diretora[105] enfocam o ensino de valores humanos como respeito mútuo, solidariedade, justiça, não violência. Esse ensino ocorre por meio de diálogos e de reflexões conforme as falas a seguir:

> Trabalhando a conscientização com o diálogo e explicando para os alunos o que é certo, o que é errado e até onde é que pode ir. (DIRETORA E1, 2007).

> O trabalho que a gente faz com os alunos, ou seja, quando acontece uma briga, alguma coisa, você traz ele para perto e você vai explicando para eles, por exemplo, um agrediu o outro, eu falo sempre para eles assim, olha você agrediu, você gostaria de ser agredido? Então você faz um trabalho mesmo nesse sentido de reflexão. (COORDENADORA E1, 2007).

> Acho que mais no dia-a-dia não tem jeito, na relação do dia-a-dia não tem outro jeito, eu posso até falar, mas somente vão aprender se acontecer o

[105] As funcionárias não serão neste momento mencionadas, porque não possuem uma formação acadêmica específica, mas ressalta-se que as mesmas acreditam que a escola deve trabalhar com a formação de valores e que estes são aprendidos por meio do comportamento e das atitudes de todas as pessoas que trabalham na escola. Assim se expressa Bárbara (E1, 2007): "Aqui eles têm a gente como exemplo. Se um aluno me vê fazendo alguma coisa de errado, ele vai se achar no direito de fazer também. Agora, se eu estiver fazendo tudo certinho, ele vai ver que o caminho é esse, e então vai seguir o meu exemplo."

> problema no dia-a-dia parar e conversar se não, não tem jeito. (JOSEANE E1, 2007).

Uma professora cita a construção de regras como um meio de se trabalhar na perspectiva dos direitos humanos.

> Olha, eu penso a partir das regras, se eu estou certa, não sei, né? Então a partir daquilo que a gente [hesitou] qu'eles mesmos colocaram como regras, porque se não for daquela forma pode atrapalhar o rendimento dos alunos, partindo daí não me vem outra ideia de uma outra forma que eu poderia ta trabalhando. (ESTER E1, 2007).

Outra professora apresenta uma resposta vaga, mas parece indicar que a educação em direitos acontece apenas por meio da transmissão de conteúdos. Os conteúdos são importantes, porém insuficientes, para uma prática pedagógica que pretenda colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, de incentivo à formação de hábitos de participação, de valores democráticos, de emissão de opiniões, se não houver a oportunidade de vivência prática dessas atitudes.

> [Deve] começar assim bem de leve, dando algumas noções, os principais, os mais importantes, e daí eles [os alunos e as alunas] vão gravando com mais firmeza. (MARIANA E1, 2007).

Para a professora Joseane (E1, 2007), é possível trabalhar *com* os direitos humanos "se for o objetivo da professora". Durante a entrevista, ela indica situações e temas que podem ser elencados pela professora quando ela quiser abordar algum tema relacionado aos direitos humanos, conforme será visto posteriormente. Já a professora Júlia (E1, 2007) assim se expressou: "Eu acho que isso vem mais de casa". Uma hipótese para essa resposta pode ser a ideia que talvez permeie a concepção de que a educação em direitos estaria mais voltada para a aquisição de valores, principalmente o respeito e o cumprimento de deveres, que conforme visto em capítulo anterior, os alunos e alunas, na visão de algumas das professoras, não têm limites, os quais deveriam ser dados pelos pais; abusam dos direitos e não têm disciplina. No entanto, afirmou que a professora "fixando bem o comportamento, a educação, o jeito de tratar as pessoas", pode ter influência sobre a construção de valores e hábitos pelos alunos e alunas.

A professora Mariana (E1, 2007), por exemplo, vê a questão dos direitos como um dos próprios empecilhos para a prática pedagógica.

> Bom, os que dificultam é que eles acham que têm direito a tudo, que eles podem tudo, então isso dificulta. Eles vêm com essa noção de que tudo eles podem, então nós não podemos cobrar certas coisas, porque está escrito lá [referindo-se ao ECA] então vai acontecer isso.

A professora acredita que é importante trabalhar com direitos, mas faz a seguinte ressalva: "Deveria trabalhar colocando também os deveres. Você tem direito a isso, mas você tem que fazer isso pra poder conquistar o seu direito."

Entretanto, para a professora Ester (E1, 2007), é importante conhecer os direitos, pois facilita o acesso a eles.

> O que facilita é, você sabe, o que você tem por direito, né? Porque aí você sabendo que é o seu direito, você pode praticá-lo. Agora o que dificulta é você não ter conhecimento, então você pode tá praticando alguma coisa e aquilo não era pra ter sido feito.

A professora Joseane (E1, 2007) citou músicas e livros como auxílios para trabalhar direitos com as crianças.

> Tem uma literatura infantil muito joia. Tem uma música, um CD que tem direitos universais das crianças, que tem várias músicas, inclusive uma eu trabalhei no ano passado, agora que eu lembrei que é o direito da maternidade, de ser filho. É bem interessante, mas eu nunca trabalhei assim específico para essa área, eu coloquei como uma coisa, nós conversamos, mas o meu tema central não foi os direitos. Tem um CD do Toquinho, que fala só dos direitos da criança. Então são músicas, são poesias e você pode aproveitar isso para estar puxando, se for o objetivo da aula e da professora. Tem um livrinho de literatura, que também é excelente, que [se] não me engano, cada folha fala de uma história, de um direito. E outras coisas que nem [pensativa] assim esse assunto de direitos, para mim permeia um monte de coisas, como um assunto que aconteceu no ano passado comigo, foi a questão da diferença de raça que faz parte dos direitos humanos. Houve uma grande parte dos meus alunos, nós estávamos fazendo identidade e a foto saiu escura, então grande parte dos meus alunos saiu com a aparência negra. Daí deu buchicho para uma semana. Então eu aproveitei para estar trabalhando. *Daí assim, daria muito bem para eu estender esse assunto para o mês inteiro, que não era o meu objetivo. Meu objetivo era o trabalho com a identidade, tive que fazer só um parêntese,* mas dá muito bem para trabalhar. (grifos nossos).

Essa professora considera a abordagem de determinados temas como uma das dificuldades para desenvolver um trabalho que aborde os direitos humanos, uma vez que alguns deles mexem com aquilo que mais está arraigado em nossa sociedade, marcada pelo preconceito, pela discriminação e não aceitação da diferença, como por exemplo, a questão étnico-racial. Por isso, considera importante a professora estar aberta a essas questões presentes nas relações do cotidiano em sala de aula, pois facilita no momento de abordar determinados temas, por ela, considerados polêmicos.

> Olha, eu acho que um elemento dificultoso, não 'impossibilitador', mas dificultoso é a questão que envolve muito o eu de cada criança. Esta questão da raça mexeu com grande parte da sala, inclusive eu tive criança negra. Vou usar o do IBGE[106]: negra, parda, branca. [Criança] *negra que virou e falou assim: Ele é negro. Eu perguntei: E você? Ela não me respondeu.* Então esse é um aspecto que eu acho dificultoso, porque nós mexemos com a criação, com a personalidade da criança e de como ela foi criada. *Tem crianças que falam abertamente: Eu sou negra e há algum problema?* Naquele trabalho eu chamei várias, três, quatro crianças. Mostramos jeito de cabelo, cabelo liso, cabelo encaracolado, cabelo encaracolado fino, *cabelo pixaim*, cabelo não sei o quê, tinha um monte de jeito, tamanho de mão, tamanho de pé, altura e depois chegamos na cor, para tentar mostrar que cada um era formado de uma forma e que nada disso tornava diferente, melhor ou pior que o outro. O objetivo final era desse parêntese no trabalho. Mas o que é mais difícil é a formação da personalidade da criança, porque tem criança que é difícil de falar, tem criança que chora, tem criança que chorou. Eu li aquela literatura *Menina bonita do laço de fita* e foi difícil para eles aceitarem que o coelho queria ficar preto. Por que o coelho queria ficar preto, negro que nem jabuticaba? Então, esse eu acho que é o lado mais difícil. (grifos nossos).

Sua preocupação é pertinente, uma vez que a sociedade é marcada pela violência simbólica, que impede a construção de uma verdadeira afirmação de identidade que valorize as diferenças. Esta é uma das questões do processo de educação em direitos humanos: o direito à igualdade, que pressupõe o direito à diferença. Isto porque

> Igualdade não significa homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe — e não é uma contradição — o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa [...] A diferença é uma relação horizontal; podemos ser muito diferentes e já nascemos homens ou mulheres (graças a Deus), o que é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; [...] Brancos e negros são diferentes [...] mas a desigualdade se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros. [...] (BENEVIDES, 2004, p. 62-63).

[106] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A professora Mariana (E1, 2007), enquanto realizava correções de atividades nos cadernos dos alunos e alunas, pareceu não ter percebido quando a aluna sentada em frente à sua mesa se levantou e se pôs a desenhar uma colega na lousa. Enquanto desenhava, dizia que o cabelo da colega era grande e ruim; que a mesma não penteava o cabelo e era feia (a menina até então parecia não se incomodar), até que a colega, terminando de desenhá-la na lousa, disse: "Olha gente como a *MEY* é feia!". Alguns alunos e alunas olharam e alguém perguntou: "Por que ela é feia?" A colega respondeu: "Porque ela é negra e pobre". Todos riram. A menina respondeu com agressões verbais (palavrões). Houve um princípio de tumulto, que logo cessou quando a professora interveio, chamando a atenção dos alunos e alunas para que ficassem quietos e realizassem as tarefas.

Munanga (2005) relembra que muitos(as) professores(as), durante o processo de formação, não receberam o preparo necessário para lidarem com o desafio da *problemática* de convivência com a diversidade e as manifestações de discriminações que apresentam-se cotidianamente em suas vidas profissionais. O autor afirma que os professores e as professoras são produtos de uma educação eurocêntrica e, por isso, podem reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade — difundidos pela ideologia dominante. Segundo Munanga (2005, p. 15)

> [...] alguns professores[as], por falta de preparo ou por preconceitos neles[as] introjetados[as], não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Essa questão é apontada também por Rosemberg (1998). Embora este texto não objetive envolver-se com essa problemática, pode-se verificar que as ponderações feitas na citação anterior vão ao encontro da fala da professora Joseane (E1, 2007), quando disse que abriu um parêntese para trabalhar com a questão da identidade, não se utilizando desse momento flagrante como oportunidade de realizar um trabalho mais sistematizado, que consistisse em mostrar que a diversidade não é fator de superioridade e inferioridade entre os seres humanos, mas, sim, um fator de enriquecimento. A professora, ao nomear um dos vários tipos de cabelo, de *pixaim*, pode ter acabado por reforçar a ideia, já enfronhada na cultura brasileira, de que os cabelos encarapinhados de crianças afro-descendentes são *ruins,* de que cabelos de negros são ruins, sendo motivo dos mais variados apelidos pejorativos, como, por exemplo, cabelo de *bombril*, conforme também afirma Silva, A. C. (2005). As questões étnico-raciais, no âmbito dos direitos humanos, configuram-se também como um

longo caminho a ser percorrido, como mostram Abramovay e Castro (2006), uma vez que, dentro da escola, ocorre a reprodução das desigualdades étnico-raciais em nome da igualdade.

A coordenadora (E1, 2007) aponta a parceria entre família e escola, para que seja possível o desenvolvimento do trabalho com os direitos no âmbito escolar. Isso, talvez, por considerar como pressuposto da educação em direitos humanos a formação de valores humanos.

> Eu acho que o que dificulta é, assim, eu acho que eles, assim, alguns alunos não têm em casa um tratamento de uma conversa, um diálogo. Nesse sentido de respeito, esses são mais difíceis. Agora os outros que já têm, que em casa a mãe conversa mais sobre alguma coisa, é mais fácil. Aquele que não tem em casa uma base fica mais difícil você começar aqui a fazer esse trabalho.

Novamente a dimensão do respeito aparece como um valor humano valorizado pelas profissionais da educação com intuito de construir hábitos saudáveis na dimensão relacional e interpessoal. Isso talvez se explique, em parte, pela queixa constante das professoras, coordenadora e diretora da *indisciplina* escolar. No livro de ocorrências da escola há registros de várias situações que *retratam* essa indisciplina. A seguir, são transcritos alguns desses registros.

> 16/02 Os alunos J. L. A. L.[107], J. S. B. e J. F G. da 3ª A, não têm mantido o respeito e o comportamento. O professor fala e os alunos não obedecem. *Os pais serão convocados para um diálogo*. Se os *alunos não melhorarem, serão suspensos* das atividades. (grifos nossos).
>
> 31/05 Nesta manhã, a professora Júlia veio até a Diretoria com as alunas: C. V. P. F., L. M., F. S., J. A. M. A. P., M. A. M. P., B. T. M.[108], dizer que os alunos J. D. S. G., e J. V. S. B estão perturbando a sala de aula, batendo nos colegas, falando palavrões, chutando carteiras, porta, lata do lixo, rabiscando a lousa, gritando, apagando a lousa, tacando giz nos colegas, desenhando a professora na lousa (as partes íntimas), falando palavrões, e não estão fazendo as atividades que a professora passa na lousa. Quando a professora precisa apagar a lousa, eles querem fazer nesse momento. Xingam a professora e falam palavrões para ela.
>
> 25/09 Nesta manhã, após o recreio, os alunos da quarta série B A. T. S. C. e L. P. S. compareceram a esta secretaria, porque estão desrespeitando a professora da sala, não fazem e nem obedecem ninguém na sala de aula, deixam de fazer as atividades propostas, respondem às pessoas e até dentro desta sala desacatam as pessoas, cantando música de besteira com desrespeito às pessoas e aos colegas na sala de aula.
> Foram aconselhados e levaram convocação aos pais, porque tiveram que sair da sala de aula, pois não obedecem e só tumultuam dentro da sala de aula.
> OBS: Eu, [nome da diretora], assim que tomei conhecimento de fato *liguei para Filantrópica, comuniquei o que realmente estava acontecendo*. Logo

[107] A fim de preservar os nomes dos alunos e das alunas, optou-se, neste momento, pela utilização das letras iniciais dos nomes e sobrenomes de cada um(a).

[108] Embora esteja registrado *alunas* no livro, as primeiras duas crianças citadas são do sexo masculino.

> em seguida compareceram à U.E. a sra. J. e o sr. L. Conversamos, e ficou acertado que tudo que acontecer eles querem tomar conhecimento e estão dispostos a nos ajudar.
> Liguei também para a avó dos gêmeos e ela ficou de mandar os pais aqui na escola. (grifos nossos).

A escola precisa labutar para encontrar meios de mediação para auxiliar na solução de conflitos que surgem entre as crianças e entre crianças e adultos. Não se trata de tarefa fácil e envolve uma série de desafios, mas a escola pública que objetiva a formação de pessoas para o conhecimento e a intervenção na realidade, caracteriza-se como espaço frutífero para esse tipo de enfrentamento. Precisa ser um trabalho assumido por todo o coletivo das pessoas que atuam no processo educacional e contemplado no projeto político-pedagógico. As situações descritas no livro de Ocorrências talvez possam justificar a reincidência que apareceu nas falas das professoras, coordenadora e diretora da necessidade de ensinar aos alunos e alunas o respeito como um valor humano fundamental a ser cultivado nas relações sociais intra e extraescolares.

De modo geral, as punições mais comumente empregadas na tentativa de inibir a *indisciplina* dos alunos e alunas giram em torno de repressões orais, advertências por escrito, raramente expulsões da sala de aula, convocação dos pais ou responsáveis e suspensão por determinados dias. Foi possível presenciar a ameaça de transferência compulsória, por exemplo, logo no início de uma aula. As crianças da segunda série estavam muito agitadas e a professora não conseguia a atenção delas. O *AOJ* estava agressivo com as outras crianças e, por isso, a professora optou por chamar a funcionária Bárbara, que exerce a função de inspetora de alunos(a). Quando esta chegou à sala, chamou a atenção das crianças com voz imperativa, conseguindo o silêncio de todas. Dirigindo-se ao *AOJ* enfatizou que, se ouvisse mais uma reclamação, ele sairia da escola com a remoção de matrícula, porque não permaneceria mais estudando naquela escola.

Observou-se também a utilização de algumas ameaças, como, por exemplo, mandar para a diretoria, chamar a inspetora e abaixar a nota. Por conta desta última ameaça, optou-se por inserir no roteiro de entrevista os critérios utilizados pela professoras para avaliarem os seus alunos e alunas. Duas professoras citaram o comportamento como um dos aspectos que utilizam para avaliar os alunos e as alunas.

> Ai! [disse em voz baixa] Tudo, desde a hora que eu pego na fila, dá para perceber aquele que está se comportando, que está prestando atenção, que está com respeito, com educação até entre eles. (MARIANA E1, 2007).

> Eles têm um boletim diário com notas que levam pra casa todos os dias, para os pais assinarem, os responsáveis assinarem. (JÚLIA E1, 2007).
>
> Oh, o primeiro deles é a participação e a realização das atividades em sala. Então o que eu passo na lousa, sempre que possível dou um visto no caderno, observo os alunos que têm dificuldade, dá para perceber. Também faço avaliação, faço avaliação bimestral, faço avaliação semanal, trabalho o conteúdo durante a semana depois combino com eles que no final nós vamos fazer uma provinha valendo um tanto lá de pontos, nós realizamos, eu falo que esses pontos vão ajudar na prova que vai englobar tudo aquilo que nós aprendemos. Também as tarefas que reforçam aquilo que nós vimos na sala de aula, todos os dias eu visto, se não todos os dias, pelo menos em dois em dois dias eu visto as tarefas. (ESTER E1, 2007).
>
> Eu faço avaliações toda semana. Eu trabalho um conteúdo, no final da semana eu trago uma mesma atividade parecida com a atividade que eu já dei, de uma forma um pouco diferente para que eles façam sozinhos, porque assim eu posso avaliar se o que eu dei foi suficiente ou se eu preciso dar outra atividade ainda sobre aquele determinado assunto e de que forma [abordá-lo]. Na medida do possível, eu vou tentando passar de carteira em carteira, anotando nas folhas da prova como é que eles fazem, principalmente porque, quando os pais vêm na reunião, eu tenho como argumentar com o pai: olha, ele está pensando assim. Eu tenho criança que sabe a sequência numérica decorada certinha, mas não sabe a representação, por isso que errou. Então eu tenho que ter meios na prova para que a criança consiga fazer, se ela sabe qual é o número, que ela busque no exercício anterior qual é o número para consegui responder o posterior. Para mim, isso é excelente, porque se ela fizer essa relação está ótima, depois ela vai conseguindo com o tempo. Então essa é a forma que eu avalio o avanço cognitivo da criança. Agora outra questão de comportamento, eu olho o dia-a-dia. *Hoje eu tive uma criança que chegou muito irritada por causa de algum problema e ela não conversou, ela não quis fazer nada e eu vou falar que ela é indisciplinada? Não posso. Eu vou falar que ela tem um comportamento ruim? Não posso. Eu percebi que ela já chegou assim. Ela precisou de uns 15-20 minutos dentro da sala para começar, para ela retomar a atividade*. Eu tive que copiar o enunciado do problema inteirinho para ela e dizer: Olha, agora você continua junto com a pro? Ela continuou. Então, para eu avaliar o comportamento, eu tenho que estar tentando observar, na medida do possível, tudo que está acontecendo. Se eu não tivesse percebido que essa criança chegou na parte da manhã já na fila com comportamento diferente do dela, eu não teria como ajudá-la. Então a avaliação de comportamento é tentar estar observando. Tudo o que a criança está falando e pedindo pra ela me conta o que está acontecendo, para eu saber como é que ela está pensando. (JOSEANE E1, 2007, grifos nossos).

Certa vez, ao retornar da sala da diretora (marcação do dia da entrevista) para a quadra, a fim de assistir a aula de educação física da primeira série, foi possível ouvir um choro intenso que vinha da escada que dava acesso às salas das quarta e terceira séries: era o *JER*[109]. Sua professora, Júlia (E1, 2007) aproximou-se dele, pegou-o pelo braço e lhe disse

[109] Aluno por ela considerado *indisciplinado.* Trata-se do aluno que quando leva bilhete da escola para casa fica de castigo de joelhos em cima de tampinhas de metal de garrafas de refrigerantes.

que se continuasse como estava, sua nota iria mesmo para *D*[110]. O aluno, com a professora ainda segurando-o pelo braço, seguiu chorando para a sala de aula.

O comportamento *disciplinado* também é utilizado como critério de seleção de alunos e alunas para participarem de passeios e visitas externas à escola. Por exemplo, por ocasião da visita à Coca-Cola, as professoras, durante o recreio, procuravam estabelecer quais critérios seriam utilizados para escolher as crianças que iriam participar do passeio. A professora Joseane (E1, 2007) mostrava-se chateada porque, pelo número de lugares, algumas crianças suas não poderiam participar e, como a Coca Cola estava presente na vida delas, não seria justo algumas ficarem, pois todas tinham o direito de ir. Ela chegou até a cogitar a ideia de não levar seus alunos e alunas, para evitar que aqueles e/ou aquelas que não participassem ficassem escutando depois comentários sobre o passeio. A grande questão, para ela, era estabelecer os critérios que justificassem algumas crianças participarem, e outras não. Naquele momento, a professora de Educação Física pediu permissão para opinar. Sua fala foi incisiva em afirmar que os alunos faltosos, e principalmente os *indisciplinados*, não deveriam participar do passeio. O caso ainda rendeu muita confusão. Mas as falas de dois alunos comprovam ser esse um comportamento muito comum na escola. Quando a professora da terceira série contou sobre os critérios a serem utilizados um aluno disse: "Eu sei que não vou mesmo, nunca fui". E outro acrescentou: "A outra professora[111] sempre escolhia os mesmos alunos bonzinhos e os outros não deixava ir". Apesar disso, a professora não acatou os critérios previamente estabelecidos de seleção e levou todos os alunos considerados indisciplinados para o passeio.

Ao adotar esses tipos de critérios de seleção de alunos e alunas para participar de passeios, as profissionais da educação podem, às vezes, colaborar com a perpetuação, dentro da escola, da exclusão e da desigualdade. Alguns alunos e alunas terminam o período de escolarização sem nunca, ou raramente, participarem de alguns dos passeios promovidos pela escola, e talvez esses fossem os únicos momentos de oportunidade, já que, na maior parte das vezes, não possuem acesso ao lazer por causa da pobreza.

Conforme se lê em Aquino (1998),

> É tarefa de todos nós (principalmente os educadores) garantirmos uma escola de qualidade para todos, indisciplinados ou não, com recursos ou não, com pré-requisitos ou não, com supostos problemas ou não. A inclusão, pois, passa a ser o dever 'número um' de todo educador preocupado com o valor social de sua prática e, ao mesmo tempo, cioso de seus deveres profissionais.

---

[110] As notas são representadas pelas primeiras cinco letras do alfabeto, a saber: A, B, C, D, E. As duas últimas representam notas vermelhas, que indicam aproveitamento escolar não satisfatório dos alunos e alunas.

[111] A professora Júlia (E1, 2007) estava no lugar da professora efetiva, que se aposentou, mas vencendo o prazo, a sala foi para atribuição e a professora Júlia não tinha pontuação suficiente para ficar com a classe. Então outra professora assumiu a terceira série.

A formação de sujeitos críticos e participativos não é responsabilidade somente da escola. Entretanto, a educação escolar pode desenvolver uma dimensão que permita à pessoa o despertar para uma nova vida que privilegie a participação por meio da vivência de valores democráticos. E, nesse sentido, as concepções de direitos humanos e de democracia que perpassam os valores construídos pela escola são fundamentais.

6.2 Concepções, relações e práticas pedagógicas: a escola 2[112]

Ao chegar à escola 2, foi possível perceber que as professoras não sabiam sobre a pesquisa e foi preciso explicar a finalidade da mesma.

Como havia duas classes de segunda série e duas de terceira série, as professoras que se mostraram disponíveis participaram da pesquisa. A professora do segundo ano (antiga primeira série) não fez objeção, mas a professora da quarta série, durante toda a coleta de dados da pesquisa, mostrou resistência.

Embora a coordenadora posteriormente tivesse conversado com ela — assim como esta pesquisadora, em um encontro individualizado — sobre os objetivos e procedimentos de coleta de dados da entrevista, a garantia do sigilo e anonimato da escola e das pessoas participantes, ela não permitiu que observações fossem feitas na sala na qual ministrava aulas. Sugeriu, porém, que a pesquisadora a ajudasse às segundas-feiras, durante as aulas de matemática, proporcionando uma espécie de reforço a alguns alunos e alunas na biblioteca. Isso se repetiu durante o semestre letivo inteiro. Não raras vezes, da biblioteca era possível ouvir a alteração de seu tom de voz e avistar no corredor algum aluno fora da sala.

Inicialmente, tal professora considerou a hipótese de não ser entrevistada, mas depois reconsiderou que poderia colaborar com a pesquisa[113]. Concedeu a entrevista, porém não permitiu o uso do gravador. Comentou que não sabia se expressar corretamente e não gostaria de ter sua voz gravada. Pareceu que tinha receio de que alguém posteriormente tomasse conhecimento do que seria por ela dito. Foram necessários três dias de encontros para a conclusão da entrevista. No final do terceiro encontro, comentou com a professora de Artes

[112] Como as observações *in loco* duraram um semestre letivo, optou-se por inserir um tema (a perspectiva dos direitos humanos em sala de aula) no roteiro de entrevista com as professoras desta escola. Este tema abordaria algumas das relações que se estabelecem em sala de aula por meio dos chamados *combinados,* ou seja, as regras estabelecidas a serem cumpridas pelos alunos e alunas, já que os deveres das professoras geralmente não aparecem nas regras. Por exemplo: é proibido gritar em sala de aula, porém as professoras sentem-se no direito de *aumentar* o tom de voz com os alunos e alunas. Por isso, inseriu-se no roteiro de entrevista questões nas quais as professoras pudessem expressar o que pensavam sobre esses assuntos e como reagiam na prática perante eles.

[113] Os dados da entrevista foram sendo registrados em um caderno. No último dia de aula, agradeceu pelo auxílio aos alunos e alunas com os conteúdos de matemática e também presenteou a pesquisadora com bombons e com uma corrente.

que entrou na sala que ela não poderia ficar, pois a entrevista continha questões *cabeludas* e estava *revelando toda a verdade*[114] sobre a *crise da educação* que decorria na maior parte, por causa da indisciplina dos alunos e alunas.

A professora da terceira série foi receptiva. Permitia a circulação da pesquisadora pela sala para auxiliar os alunos e alunas durante as atividades, conversava sobre variados temas. A professora da segunda série não permitia nenhum auxílio aos alunos e alunas durante a realização das atividades e não solicitava nenhum outro tipo de auxílio.

Próximo à realização das entrevistas, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O mesmo levou um bom tempo para ser assinado pelas professoras da quarta, segunda e primeira série[115]. Então, considerou-se pertinente a elaboração de um termo de comprometimento com sigilo e anonimato do nome da escola e das pessoas participantes da pesquisa[116].

As entrevistas foram realizadas durante duas semanas. Em alguns casos foi necessário mais de um encontro para a conclusão. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente em que as pessoas participantes trabalhavam. Como a funcionária Luana (E2, 2009) não tinha uma sala, a entrevista foi realizada no pátio da escola.

Com exceção da professora Liliane (E2, 2009), todas as outras pessoas participantes da pesquisa permitiram o uso do gravador. Os temas centrais das entrevistas foram os mesmos da iniciação científica: educação em direitos humanos, democracia, cidadania e o papel da escola como instituição socializadora.

As observações ocorreram no período matutino, duas vezes por semana, sempre nos mesmos horários em cada sala. Isso se deu devido à sensação de desconforto das professoras Natália e Érica e até mesmo da professora Liliane após a tentativa de alternância dos horários.

Foi utilizado o mesmo roteiro de observação da iniciação científica. As observações realizadas no interior da escola foram registradas e sistematizadas no diário de campo. Os registros foram feitos, na maior parte das vezes, após a pesquisadora sair da sala de aula ou da escola.

Os alunos e alunas chegavam de carro ou em transportes escolares particulares. A maior parte com mochilas com rodinhas e materiais escolares personalizados com os desenhos da Disney, por exemplo. Muitas com aparelho ortodôntico. Na terceira série, onde foi possível uma maior circulação, percebeu-se que a maior parte dos alunos e alunas produzia textos frequentemente.

---

[114] Este termo foi usado em substituição a linguagem mais coloquial com a qual a professora se expressou.

[115] O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, processo nº 1594/2009.

[116] Foi entregue uma cópia assinada pela orientanda e orientadora responsável pela pesquisa a cada uma das pessoas que participaram da pesquisa (ver apêndice).

Na hora da entrada, antes e após o recreio e na hora da saída, as alunas e os alunos eram sempre organizados em filas, uma de meninos e outra de meninas. Na hora da entrada, organizados em filas no pátio faziam duas orações,[117]dentre elas, o *Pai Nosso*, antes de entrarem para as salas de aula. Após o recreio, realizavam outra oração e cantavam uma música religiosa. De acordo com alguns relatos, esse procedimento acalmava as crianças.

> Agora que já terminamos
> o nosso lanchinho Senhor,
> vamos voltar para sala
> com grande respeito e amor.
> A minha escola querida,
> a minha família também
> vamos fazer tudo certinho
> para seguir o caminho do bem.
> Sou uma criança feliz
> porque na vida recebo amor
> por Deus que me protege
> por todo o lugar que eu vou.
> Não tenho medo de nada,
> na vida eu sigo em paz
> com todos os ensinamentos
> que o nosso Senhor nos traz.
> Muito obrigado meu Deus. (Amém).

Após a oração cantavam: "É muito bom! (palmas) É muito bom! (palmas) ter Jesus no coração. Andar com ele, juntinho dele. É muito bom ter Jesus no coração." Às vezes, essa musiqueta era repetida até que os alunos e alunas estivem ordenados em filas e em silêncio. Práticas semelhantes a essas também foram observadas na escola 1. Entretanto, conforme afirma Silva, A. A. (2010, p. 53) com base na Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010[118], a escola por ser pública, "no sentido republicano, deve atender aos interesses de todos e ao bem comum, não pode privilegiar tendências ou orientações religiosas, mas proporcionar o conhecimento científico da história das religiões e suas influências na formação cultural de determinada sociedade."

Na escola 2, algumas vezes, antes de entrarem para as salas de aula, sentavam no pátio de frente para o palco, para assistirem declamações de poesias, danças e experiências de

[117] A mesma realizada na escola 1.

[118] Em relação à educação religiosa nos sistemas de ensino, o CONAE (apud SILVA, A. A., 2010) recomenda: "garantir que o ensino público se paute na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos) que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira". A respeito da diversidade cultural religiosa, consultar: OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para a formação docente. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 339-380.

ciências realizadas pelos próprios colegas. Uma vez por semana era cantado o Hino Nacional, na presença das bandeiras do Brasil e do Estado de São Paulo, em filas, no pátio.

Foi possível observar durante a entrada, saída e recreio, a organização dos alunos e alunas nas brincadeiras, sobretudo em relação ao tênis de mesa. Na escola há duas mesas, nas quais as crianças se dividem para jogar. Geralmente nas aulas de educação física, uma mesa era destinada para as meninas e a outra para os meninos. Aquelas crianças que não brincavam de tênis de mesa brincavam pela quadra e pelo pátio de pega-pega, esconde-esconde, entre outras. Os alunos e as alunas que não merendavam na escola, compravam lanche na cantina. Algumas vezes foi possível observar algumas brigas entre as crianças, que eram resolvidas entre elas mesmas. Os alunos e alunas são considerados disciplinados e educados, conforme visto em outro momento na fala da coordenadora, exceto pela professora Liliane (E2, 2009).

Antes de a atual diretora ocupar o cargo, a bibliotecária (JULIANA E2, 2009) relatou que ocorriam apresentações semanais de peças de teatro e sentia os alunos e as alunas mais unidos por meio dessa prática na escola. Em sua opinião "a escola ficou um pouco apagada" depois que essa prática semanal precisou ser interrompida.

Juliana (E2, 2009) também contou que a biblioteca da escola irá passar por uma reforma para ser modernizada. A reforma trata-se da parceria entre a escola e um banco privado, que teria tomado conhecimento sobre o trabalho positivo realizado pela escola e aceitado a parceria, proposta feita pela vice-diretora. Durante a entrevista, a diretora apontou essa ação como um dos meios de busca pela materialização de uma educação de qualidade.

> Uma educação que realmente prepare o indivíduo para enfrentar e para concorrer em pé de igualdade com outras crianças que muitas vezes estão na escola particular, que vêm de um meio mais favorecido, não é porque a escola é pública que ela pode deixar a desejar sabe, não é porque a criança não está pagando que nós não vamos dar o serviço de qualidade para ela e o acesso às informações que ela tem o direito. Eu acho que ela tem que ter a mesma oportunidade e estar no mesmo pé de igualdade para concorrer com outra criança que vem de uma escola particular, muitas vezes com mais acesso desde casa, o suporte, uma bagagem maior de casa, então é isso que nós procuramos fazer aqui. Não é porque é escola pública que nós vamos deixar não, nós não vamos deixar a desejar em nada e vamos procurar fazer e buscar parcerias. Para isso, nós estamos com a parceria para melhorar a nossa biblioteca, nossa sala de informática, porque nós queremos o nosso aluno com uma formação plena mesmo e que capacite as nossas crianças para estar concorrendo em pé de igualdade, tanto que nossas crianças aqui, quando saem da quarta série, prestam essas provinhas para 5ª série e a maioria consegue bolsa quase que integral nas escolas particulares, porque a formação é muito boa aqui.

Todo dia de aula, a maior parte das professoras costumava ler para os alunos e alunas, desde contos de fadas até estórias de ficção. Certa vez, um aluno na terceira série perguntou à professora porque ela não permitia que eles próprios lessem para a turma, ao que ela respondeu que era pra ganhar tempo, mas que pensaria na proposta. Percebeu-se nas observações posteriores que somente a professora lia as estórias.

Na segunda série, foi possível notar que a professora utilizava sempre o tom de voz alto com as crianças. Certa vez, quando ministrava aula em seu tom de voz natural, um aluno do meu lado da pesquisadora comentou dizendo que ainda bem, que naquele dia ela estava bem e não nervosa, como de costume em outros dias. Esse mesmo aluno raramente participava das atividades propostas pela professora. Na maior parte do tempo, ficava conversando com os colegas, desenhando, lendo o livro didático, às vezes tentava puxar conversa com a pesquisadora. A professora raramente ia a sua carteira, como fazia em relação aos demais e sempre usava o verbo no imperativo[119] quando a ele se dirigia. Um dia, no início da aula, a professora entregou o caderno de língua portuguesa para os alunos e as alunas, exceto o dele. Em voz baixa, foi possível escutá-lo quase que resmungando: "Eu não quero ficar nessa escola, porque a professora não me dá o caderno." Chamou a professora duas vezes, mas parece que ela não o ouviu. Na terceira vez, ela voltou-se para ele. O aluno disse estar sem o caderno. Ela foi até o armário, pegou o caderno e entregou ao aluno. Em um determinado dia de prova, o aluno se propôs a fazê-la, a professora passou por todas as carteiras, exceto pela dele. Ao passar olhando as provas, aumentava o tom de voz com os alunos e as alunas que não tinham acertado o exercício. Num outro dia, chamou a atenção de um aluno várias vezes. Dizia que o aluno estava sempre atrasado nas atividades, se comparado com a classe. Determinado momento, chamando a atenção do aluno, foi enfática ao lhe perguntar: "Você quer ficar igual ao *MLO*[120]?" O aluno, já chorando, respondeu com um grito: "Não."

Quando os alunos e alunas conversavam e contavam alguns "causos", a professora os repreendia verbalmente. O aluno *SUC* contava sempre algum "causo" e dialogava também com a professora, sendo raramente repreendido. *SUC* parecia ser muito querido pelos colegas de toda a escola e geralmente estava em evidência em algumas das apresentações que ocorriam na escola. Ele é/era garoto-propaganda de um supermercado famoso, frequentado geralmente pela classe média e alta da cidade.

Nas últimas semanas de aula, após o horário de saída, surgiu a oportunidade de conversar com o *MLO* enquanto aguardava que fossem lhe buscar. Quando lhe foi perguntado

[119] "Sente". "Fique quieto". "Deite na carteira." — são alguns dos exemplos.

[120] Trata-se do aluno que raramente realiza as atividades. Estava em defasagem em relação à idade série (10 anos).

o porquê da não participação das atividades em sala de aula, ele respondeu que a professora gritava muito com ele. Comentou que quando lia algum texto e ainda não sabia alguma palavra, a professora, ao invés de ensiná-lo, repreendia. Disse que houve momentos em que a professora o chamou de *burro* e que não compreendia essa forma dela tratá-lo se ele ainda nem conhecia a sua mãe[121]. Esclareceu que no início a professora parecia ser boa e que posteriormente havia ficado "daquele jeito". Afirmou também saber que a não participação nas atividades estava lhe prejudicando e, se a professora parasse de gritar com ele e o ensinasse, mudaria o seu comportamento.

Durante a conversa com *MLO*, chegou uma aluna (*AMI*) do segundo ano (antiga primeira série) que solicitou permissão para ouvir a conversa. O aluno disse que ela poderia ficar, por serem colegas. Quando a conversa com o *MLO* terminou, ela questionou a pesquisadora se eram as professoras que tinham pedido para conversar com os alunos e alunas para saberem o que eles pensavam sobre elas. Então, foi esclarecido que se tratava de uma curiosidade da própria pesquisadora. A aluna disse que, sendo assim, também gostaria de comentar sobre a sua antiga professora (NATÁLIA E2, 2009). Contou que estudou no período matutino pouco mais de um mês e que tinha voltado para o período da tarde, por não ter gostado da professora da manhã (NATÁLIA E2, 2009) que gritava muito. "Você sabia que um dia ela gritou tanto comigo que eu até chorei?" — desabafou a aluna. Ao perguntar sobre o que havia acontecido, ela disse que, ao invés de a professora chegar e falar que ela tinha errado aqui e ali, não, ela chegava gritando pelo seu nome, apontando o erro, sem explicar como deveria ter sido feito o exercício[122].

Acrescentou que a professora cobrava muito dos alunos e das alunas, como, por exemplo, a tabuada de cor, esclarecendo que a professora não podia cobrá-los a tabuada de cor, por terem apenas sete anos. Relatou que chegou um dia em casa e conversou com a sua mãe sobre a situação que estava vivendo na escola e pediu que a trocasse de período novamente. Entretanto, a mãe ressaltou que não seria possível devido à incompatibilidade do seu horário de trabalho. O jeito, contou a aluna, foi ficar aguardando por uma oportunidade. Prosseguiu o relato, dizendo que o mês de outubro tinha sido terrível (mês que estudou de manhã). "Como se não bastassem os problemas que tinha [123]", sua mãe engravidado mesmo usando o DIU, o enfarte da avó e um tio acidentado, tinha que ir à escola e ter aula com uma professora que gritava o tempo inteiro, ao invés de ensinar-lhe o que deveria aprender. A pesquisadora perguntou se os outros colegas pensavam como ela. A aluna respondeu: "Não, isso pra eles é natural.". Quando questionada sobre o porquê dos demais alunos e alunas

[121] O aluno mora com a avó, tia e tio.
[122] A pesquisadora fez os registros no diário de campo e se surpreendeu com o modo com que a aluna de 7 anos se expressou.
[123] Expressão utilizada pela própria aluna.

acharem natural a atitude da professora em gritar, argumentou que a professora da tarde, com quem estudava não gritava, exceto com os bagunceiros. Levantou a hipótese de os colegas da manhã pensarem que era natural a professora gritar, por estarem com ela desde o início do ano.[124]

Alguns alunos e alunas parecem corroborar com a percepção de *AMI* sobre sua ex-professora. No dia seguinte, conversando com uma aluna também do segundo ano (antiga primeira série), ela disse que gostava da professora mais ou menos, mas que não queria falar sobre o assunto. Neste momento, chegou um aluno da mesma turma, dizendo que a aluna gostava da professora mais ou menos por ela gritar muito. O aluno disse que poderia falar sobre o assunto. Contou que a professora grita quando erram alguma coisa e "quando a letra não está bonita também". Relatou, imitando a professora, sobre uma vez que ela brigou com ele e deu um tapa na sua cabeça. Finalizou, dizendo que naquele dia ficou muito chateado.

Para a professora Talita (E2, 2009), é preciso alterar o seu tom de voz com os alunos e alunas, geralmente, quando eles voltam do recreio e solicitam que ela resolva situações ocorridas no recreio, que, segundo ela, não é de sua competência. A professora Érica (E2, 2009) relatou que quando os alunos e alunas brigam em sala de aula, conversam entre si e não realizam as atividades, ela altera o tom de voz para repreendê-los. A professora Liliane (E2, 2009) e a professora Natália (E2, 2009) possuem opiniões semelhantes, a alteração de voz se faz necessária principalmente quando os alunos e alunas brincam na sala e não prestam atenção durante a explicação pela professora dos conteúdos. A partir dos relatos da professora Érica (E2, 2009) e da professora Natália (E2, 2009), é possível inferir um distanciamento entre o discurso e a prática que foi relatada pelos alunos e alunas. Ainda no tocante a essa discussão, é válido destacar que, para Natália (E2, 2009), a professora e o professor precisam estar sempre com *cara* de bravos, para conseguirem se impor perante os alunos e as alunas. "Primeiro eu vou falar uma teoria: tem que ter medo para respeitar, porque senão, não tem [gargalhadas]. Se você abrir muito, não dá certo. Então você tem que se impor, senão não tem respeito."

As entrevistadas da escola 2 apontaram como valores humanos trabalhados diariamente o respeito, a responsabilidade e a aceitação das diferenças[125]. Para as professoras, os direitos humanos aparecem por meio dos temas transversais nos conteúdos ministrados e o uso de livros, filmes, projetos e relatos de vida oral são os recursos utilizados para o

[124] A aluna ainda se propôs a dar *dicas* à pesquisadora de como educar os filhos quando os tivessem. Para ela, é preciso sempre explicar o porquê das regras e das punições, para que eles possam entender o porquê de estarem de castigo e não gritar, mas sim sempre conversar.

[125] As funcionárias afirmam que a escola trabalha a todo o momento com valores humanos na medida em que as pessoas que nela trabalham são tidas como modelo pelos alunos e alunas. A funcionária Juliana (E2, 2009) aponta como estratégia de abordagem dos direitos humanos no âmbito escolar a parceria com Ong's (organização não governamental) que possuem iniciativas nesta área.

desenvolvimento de diversos temas que se ligam aos direitos humanos. De acordo com a professora Talita (E2, 2009), o trabalho ocorre "conscientizando os alunos sobre suas responsabilidades e deveres." A coordenadora (E2, 2009) também acena na mesma direção: "[...] aqui na escola funciona assim através de regras, através de projetos, tudo vai depender do planejamento que deve ser feito no início do ano". A diretora (E2, 2009) pontua como, às vezes, na prática pedagógica pode se expressar a coerência entre direitos humanos e democracia.

> Eu acho que a todo o momento está se trabalhando isso. Não tem aquele momento pontual, agora nós vamos tratar disso, mas no dia-a-dia, na escolha do texto que você vai trabalhar com o aluno, na forma como você trabalha. Na forma como você deixa aquele aluno falar e colocar a opinião dele, você já está trabalhando com os direitos humanos, porque se você vai trabalhar um determinado assunto de uma forma autoritária, quer dizer, e o direito do outro de estar falando, de estar se colocando, porque eu acho que a democracia é isso mesmo, é você saber ouvir também alguém que discorda da sua opinião, está certo, porque senão é autoritarismo e não é mais democracia.

Em relação aos possíveis aspectos facilitadores ou dificultosos para o desenvolvimento do trabalho com os direitos humanos, duas professoras não se manifestaram. Uma professora (LILIANE E2, 2009) assinala a colaboração entre família e escola para que haja sucesso, no âmbito escolar, o trabalho com os direitos. É preciso, para a professora, que os pais conversem com os seus filhos e filhas sobre o assunto. A coordenadora aponta como importante a inclusão dos direitos humanos como conteúdo obrigatório do currículo escolar, embora tenha dito em outros momentos que os mesmos deveriam ser trabalhados diariamente, por meio de atitudes e a partir de situações cotidianas, por exemplo.

> Eu acho assim que poderia se pensar. Esse tema deveria ser currículo, facilitaria muito se fosse currículo, já que nós estamos falando de direitos humanos, que é uma coisa tão importante. Eu acho que uma coisa que falta no currículo é achar uma brechinha, nem que fosse uma aula para os direitos humanos e para o meio ambiente. Meio ambiente nós até que encaixamos muito em Ciências, agora os direitos humanos, eles estão ficando à parte, por mais que você trabalhe, que você corra atrás de muita coisa, de muito conteúdo e os direitos humanos, que são importantíssimos, eles ficam relegados a projetos, a conversas informais. Agora, se eles fossem currículo, seria diferente. Eu acho que isso aí dificulta um pouco e facilitaria ao mesmo tempo se fosse currículo.

As regras em sala de aula, de acordo com as professoras, foram construídas no início do ano letivo. Entretanto, as falas das professoras não permitem inferir se as regras foram ou

não construídas pelo coletivo de alunos e alunas. Entre as regras, estão: "a primeira é respeitar os colegas, cada um cuida do seu material, ter hora pra falar [...] não mascar chiclete na sala de aula, não usar boné" (NATÁLIA E2, 2009), "não jogar lixo no chão, não sair da carteira - que geralmente isso eles não cumprem, geralmente eles estão levantando - não gritar, não brigar em sala de aula, são regras do começo do ano" (ÉRICA E2, 2009), "não falar alto, falar baixo, pedir licença, falar obrigado, por favor, então nós trabalhamos todas as regras de disciplina, inclusive essas regras" (TALITA E2, 2009). Esta acrescentou que a lista de regras foi xerocada e colada no caderno de Língua Portuguesa e posteriormente assinada pelos pais ou responsáveis. A professora Liliane (E2, 2009) citou as regras que estão expostas no cartaz na sala de aula. Segue abaixo a reprodução das mesmas.

> Nosso regulamento
> 1. Dizer sempre: Eu posso, eu quero e eu consigo.
> 2. Saber ouvir.
> 3. Falar um de cada vez.
> 4. Fazer as atividades de classe e tarefa com muita atenção, responsabilidade e capricho.
> 5. Falar cochichando.
> 6. Manter limpa a mesa da sala de aula.
> 7. Ajudar os colegas e cooperar com todos que trabalham na escola: professores, coordenadores, diretores e funcionários.
> Devemos ser como um time de futebol em que todos juntos devem trabalhar com muita garra, dedicação e amor.
> Somente sendo assim seremos verdadeiros campeões!
> 4ª série B – 2009

As professoras citaram as repreensões verbais, no caso de descumprimento das regras por parte dos alunos e das alunas. No caso de agressões físicas, geralmente, encaminham os alunos e as alunas para a diretoria. Quando as repreensões verbais não são suficientes, a professora Natália (E2, 2009) solicita que o aluno ou a aluna se retire da sala de aula.

> Não, não coloco num cantinho. Eu mando para fora, peço pra contar até dez e voltar. Vai contar até dez ou, senão, a professora vai te pegar, heim? Ah, eu coloco, só que às vezes, eu esqueço, né? Coloco para fora, uuu [sorrisos].

As crianças que não fazem as tarefas de casa levam bilhete no caderno. A lixeira deve ser usada apenas por um aluno ou aluna de cada vez[126]. As saídas para usar o banheiro e beber água são permitidas, desde que seja um aluno ou aluna de cada vez e pelo menos após uma hora transcorrida de aula.

[126] A professora Natália ressaltou que seus alunos e suas alunas não costumam se movimentar em sala de aula.

As professoras relataram que existem alunos e alunas que não acompanham os conteúdos previstos para a série. Neste caso, a professora Érica (E2, 2009) realiza um trabalho paralelo individualizado; a professora Talita (E2, 2009) retoma o conteúdo ministrado e procura elevar a autoestima da criança; a professora Natália (E2, 2009) se dirige à carteira do aluno ou aluna e explica o conteúdo novamente ou solicita que um colega explique para o outro. Esta atitude da professora lembra Vygotsky (1998), que analisa a importância de parceiros mais experientes nos processos de mediação da aprendizagem e do valor das relações que se estabelecem entre as próprias crianças na troca de saberes[127]. Para a professora Liliane (E2, 2009), às vezes o aluno e a aluna não aprendem por não saberem ouvir e pela própria falta de interesse e, por isso, é necessário retomar os conteúdos. Frisou a existência de crianças que terminam rápido as atividades e que a essas ela entrega revista para lerem enquanto esperam pelas outras. Entretanto, disse deixar claro para as crianças retardatárias que pode esperar por elas no máximo 30 minutos.

Com exceção da professora Liliane (E2, 2009), as demais professoras afirmaram não terem presenciado nenhuma situação de discriminação por causa da cor de pele entre os alunos e as alunas. Para a coordenadora (E2, 2009),

> Isso sempre tem em todo lugar que a criança faz brincadeira, a criança é maldosa, criança é maldosa, só que aqui [nesta escola] é até menos do que em outros lugares. Eu acho que em periferia é até mais, aqui nós trabalhamos muito bem com essas diferenças. Então, na hora que nós começamos a ver uma coisinha ou outra, nós já conseguimos rapidamente trazê-los para a realidade, para o que é a vida mesmo, o que é o ser humano, que o ser humano ele é um ser humano independente da sua aparência. Então aqui parece que já está bem adquirido isso, e na hora que começa alguma coisinha, já é bem resolvido na hora.

A professora Liliane (E2, 2009) relatou que um de seus alunos, que é negro, gosta de fazer bagunça em sala de aula, mas quando erra um exercício se sente envergonhado. De acordo com a professora, as crianças o rejeitam, não só pela cor, mas por ser bagunceiro. Para ela, "juntou a cor com a safadeza". Por ocasião do dia da Consciência Negra, contou que realizou atividades de reflexão com os alunos e as alunas. Segundo ela, "tem negro que vale mais do que branco", como o Pelé, que é articulado, fala bem e é rico, e o Maycon Jordan, que também é famoso. De acordo com a professora, no momento em que citava esses exemplos, as crianças se lembraram da atriz Taís Araújo, que é negra e *conseguiu* o papel de atriz principal como *Helena,* personagem da novela *Viver a Vida*, exibida pela Rede Globo em horário nobre. No tocante à discussão, é pertinente ressaltar que

[127] A esse respeito, consultar: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

certa vez a coordenadora levou alguns livros de literatura como sugestão de recurso didático para as professoras que se interessassem em desenvolver alguma atividade relacionada às questões étnico-raciais, pois se tratava da semana na qual se comemora o dia da Consciência Negra. A bibliotecária (professora de Educação Física readaptada) disse que achava uma bobeira a *coisa* da Consciência Negra, porque só reforçava o preconceito. Em seguida ouviram-se várias vozes que concordavam com a bibliotecária. Nenhuma professora demonstrou interesse em conhecer os livros de literatura africana enviados pelo MEC. A professora Érica (E2, 2009)[128], que estava sentada do lado da pesquisadora, também falou que concordava com a bibliotecária e que não queria nenhum daqueles livros.

A partir deste episódio, é possível inferir que a classe dominante tem atingido seus objetivos em relação "às representações ideológicas de dominação racial"[129] (ROCHA, 2006, p. 27), e encontra na escola um espaço para reproduzir o mito da democracia racial no Brasil.

> [...] racismo é um fenômeno constitutivo da sociedade brasileira que se desenvolveu dentro da dinâmica da sociedade de classes e é utilizado como forma de dominação a partir dos interesses econômicos da classe dominante. O racismo tem como pano de fundo uma construção ideológica de justificação, classificação e naturalização, a fim de manutenção de privilégios de um grupo sobre outro. No Brasil, cruzaram-se dois movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial, que ao difundir idas de inferioridade do negro justificava a escravidão e o mito da democracia racial que ao negar a dura realidade do negro brasileiro naturalizou as desigualdades raciais.

Nesse contexto, a postura das profissionais da educação é importante, principalmente a das professoras que transmitem valores, atitudes e conhecimentos que podem ser internalizados pelos alunos e alunas como naturais e verdadeiros. Para Figueira (apud SANT'ANA, 2005, p. 56), o professor e a professora, em relação à questão racial em sala de aula, podem "atua[r] como mantenedor[es] difusor[es] do preconceito racial [...] seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor inexistente."

Em relação aos critérios de avaliação, foram mencionados pelas professoras: a participação na classe, as tarefas de casa, o cumprimento dos deveres, as provas mensais e bimestrais.

---

[128] Durante a entrevista, comentou que não havia por parte do coletivo das profissionais da escola atividades programadas em decorrência do dia da Consciência Negra e que as professoras realizaram algumas atividades a pedido de uma das professoras do período vespertino (militante do Movimento Negro).

[129] A esse respeito, consultar: ROCHA, L.C.P. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

Os alunos e alunas das professoras Natália (E2, 2009), Érica (E2, 2009) e Talita (E2, 2009) sentavam em lugares por elas predeterminados, sempre enfileirados, um atrás do outro. Nas paredes, havia alguns materiais de apoio como cartazes com poesia, quadrinhas, tabuada, calendário, alfabeto etc. As aulas ocorriam geralmente de forma expositiva, e por exercícios de repetição, com auxílio sempre dos livros didáticos e havia sempre um controle por parte das professoras, para que os alunos e as alunas realizassem as atividades dentro do tempo previsto. Pareceu que as professoras tinham uma preocupação muito grande em desenvolver os conteúdos cobrados pela avaliação externa — o SARESP[130]. Duas semanas antes desta avaliação, sentia-se um clima tenso por parte das professoras e alguns alunos e alunas, considerados com maior dificuldade de aprendizagem, foram selecionados para participar de um reforço mais intensivo. A diretora, nas vésperas da avaliação, passou de sala em sala explicando o valor da avaliação e solicitando aos alunos e alunas que se empenhassem ao máximo, para que a escola obtivesse um bom resultado, enfatizando que aquele ou aquela que tirasse nota baixa ficaria durante as férias fazendo recuperação na escola. A coordenadora da escola mostrou-se muito preocupada em desenvolver junto às professoras o projeto Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Os alunos e alunas das professoras Natália (E2, 2009) e Érica (E2, 2009) raramente circulavam pela sala ou conversavam com os colegas. Nestas salas, o silêncio era quase que constante. Quando indagados a respeito de algum exercício cuja resposta não estava correta, eram repreendidos verbalmente com tom de voz alto pela professora e interrogados até responderem positivamente. Na sala da professora Talita (E2, 2009), havia maior liberdade de movimentação dos alunos e alunas, que eram tratados com palavras afetuosas pela professora como, por exemplo, meu amor e meu anjo.

A formação de pessoas participativas está para além da apropriação de conhecimentos científicos e culturais, dentro de um contexto histórico e político, passando pela vivência de valores democráticos, que encontra na escola um espaço fecundo de aprendizagem de saberes e valores comprometidos com o exercício permanente de construção coletiva da cidadania e dos direitos humanos, em colaboração com as lutas sociais, em oposição à sociedade capitalista. Isso implica a revisão, por parte dos(as) profissionais da educação, de concepções antigas de ensino, de metodologia, de disciplina dos alunos e alunas, de postura do(a) professor(a) há muito tempo arraigadas e, sobretudo, o compartilhamento pela batalha de uma sociedade mais justa, cuja luta deve ser travada também dentro da escola.

[130] Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

6.3 Transmissão de valores, mecanismos de dominação e resistência de práticas pedagógicas escolares

A ideologia dominante propaga a neutralidade da educação escolar, porém, conforme se lê em Dal Ri (2004, p. 229), a escola não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos de forma desinteressada.

> A escola cresceu, mas como instituição existente por si mesma, ou seja, independente de vários setores produtivos, com estrutura própria e não se limitou às noções e técnicas, ao contrário [...] exerce uma função disciplinadora nas massas trabalhadoras, como bem elucidaram os vários autores [...] como Althusser, Synders, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, e Bowles e Gintis[131].

Os trabalhos realizados por esses autores, como analisa e explicita Dal Ri (2004, p. 171), "[...] fazem uma profunda denúncia e uma verdadeira devassa ao caráter de classe, de seleção e ideológico do sistema escolar capitalista. Esse caráter permeia todo o sistema e a escola por meio de conteúdos, funcionamento, organização, sistemas de hierarquias, etc."

A autora também faz a ressalva da escola não ser apenas

> [...] um aparato ideológico da burguesia, reprodutor[a] das relações sociais de produção capitalista, ou seja, um aparato a-histórico que se coloca à margem do movimento geral da produção capitalista que, aliás, se caracteriza por fases distintas de desenvolvimento das forças produtivas.

Dessa forma, Dal Ri (2004, p. 230), no geral, concorda com a seguinte proposição:

> a educação em uma sociedade de classes só pode ser também uma educação de classe e ela não pode ser independente da política. Mas, para a burguesia a ligação da política com a educação opera por meio da negação da presença da política na escola e do ocultamento da existência das classes sociais. A presença da política na escola, bem como a explicitação das classes para o proletariado são elementos que contribuem para a formação da consciência de classe dos trabalhadores.

Não obstante, dos argumentos apresentados, fica claro o porquê da ideia de ordem e disciplina serem elementos comuns às escolas.

> Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordamos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula,

[131] Na análise da autora, o MST "[...] defende uma educação de classe a ser desenvolvida mesmo sob relações capitalistas, como meio de desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária [...]" (DAL RI, 2004, p. 229).

> para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. (ENGUITA, 1989, p. 163).

Disto decorre que a maior parte do tempo escolar, como argumenta Enguita (1989, p. 158), "[...] é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem."

O professor e a professora procuram estabelecer rotinas que os ajudem a obter um controle produtivo das aulas ministradas, para a consecução dos conteúdos definidos *a priori*, burocraticamente. Por isso, "permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções [...] (ENGUITA, 1989, p.180), dentre outros, são comportamentos exigidos para o desenvolvimento de uma aula produtiva, por meio da qual a vida escolar dos alunos e as aulas "[...] consiste na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos [...]" (ENGUITA, 1989, p. 180), o que se trata de algo absolutamente indesejável na educação em direitos humanos.

Os interesses e as manifestações subjetivas dos alunos e das alunas não são considerados pela educação capitalista. Ela se utiliza de formas de controle, operacionalizadas pelos(as) docentes, para controlar os comportamentos dos alunos e alunas, privilegiando uma postura *disciplinada* que não atrapalhe o andamento das aulas. Nisto reside a concepção de alunos e alunas bons, como aqueles e aquelas que são obedientes, quietos/as e que cumprem com as suas tarefas.

> Assim, toda manifestação afetiva e emocional que desvia a atenção dos conteúdos cognitivos da atividade para os conteúdos afetivos das relações humanas é, de alguma forma, banida da atividade. Há sempre uma forma de sanção imediata desse comportamento, de forma que ele fique de fora das reflexões coletivas durante a aula.
> Essa forma que assumem as relações internas na sala de aula é coerente com os objetivos mais gerais determinados pela política educacional que intenta uma objetificação do aluno para o mercado de trabalho. O aluno deve aprender uma determinada forma de comportamento, que atenda às necessidades da atividade produtiva industrial. Nessa atividade, o operário deve focalizar a sua atenção na operacionalidade mecânica e reflexa de suas ações, e qualquer outra reflexão sobre sua atividade produtiva que considere as relações humanas é indesejável. (MARINO FILHO, 2008, p. 138-139).

A consideração feita por Paro (2005, p. 25) corrobora a afirmação da citação anterior.

> É no processo pedagógico em sala de aula que se pode perceber com maior nitidez a manifestação de concepções e crenças autoritárias. Por mais que os avanços da Pedagogia venham demonstrando exaustivamente a vinculação entre aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando.

Outro aspecto de poder e dominação que emerge na relação entre professora e alunos e alunas refere-se à necessidade de sair da sala de aula para ir ao banheiro ou beber água.

> Quando um aluno sente necessidade de sair da sala de aula, ele deve pedir ao professor, que autoriza ou não a sua saída. Assim, a satisfação da necessidade do aluno está sob o domínio do professor. Isso aparece claramente como contradição nas relações de poder, pois, o que determina a possibilidade de o aluno satisfazer suas necessidades é o interesse do professor, o controle que ele exerce para a produção da 'sua' aula. (MARINO FILHO, 2008, p. 141).

As necessidades subjetivas e afetivas, para o atual sistema de ensino, são secundárias em relação às cognitivas (ENGUITA, 1989; MARINO FILHO, 2008). Disto resulta, muitas vezes, que

> aqueles alunos [e aquelas alunas] que não conseguem na atividade de aula, satisfazer suas necessidades acabam por desenvolver outras atividades não correlatas ao objetivo da aula. Isso aparece como comportamentos de andar, conversar, provocar outros alunos [e alunas], brincar, rabiscar e desenhar coisas que não são objetos da atividade de estudo. A censura do professor [ou da professora] é imediata e, pela intensidade das emoções resultantes do impedimento de participação, a censura é também frequente. (MARINO FILHO, 2008, p. 148).

A forma como se organiza e se estrutura a escola atual, que reserva ao professor e à professora um lugar central em toda a organização pedagógica, impede que durante as aulas os alunos e alunas possam participar ativamente, emitindo opiniões e fazendo questionamentos, embora a maior parte dos(as) profissionais da educação e a legislação educacional pressuponham a participação ativada dos alunos e alunas no processo de aprendizagem, por pressupor a formação de cidadãos e cidadãs críticos e participativos.

> Durante a aula, uma das situações refere-se à participação dos alunos nas discussões, resolução de problemas, ir à lousa, manifestar interesses e necessidades. O mecanismo que possibilita a participação do aluno é

> levantar a mão. De um outro lado, o professor escolhe, segundo critérios variados e circunstanciais, atender ou não o pedido do aluno.
> Há momentos em que a quantidade de alunos que querem participar exige do professor uma seleção dos alunos que participarão, em outros momentos ele está ocupado, não percebe ou simplesmente não responde. (MARINO FILHO, 2008, p. 147).

Nesse sentido o autor conclui:

> a organização da atividade de ensino, que exige a participação ativa dos indivíduos, está equivocada quanto às possibilidades de criar espaços e momentos para essa participação. As formas adotadas de organização e desenvolvimento da aula criam as condições para o domínio pelo professor dos momentos importantes de manifestação dos alunos que, ao invés de serem intensificados, se restringem cada vez mais, ao ponto de alguns alunos não manifestarem mais nenhum interesse em participar. (MARINO FILHO, 2008, p. 147).

A avaliação escolar dos alunos e alunas também é um instrumento de poder (TRAGTENBERG, 1985) que pode produzir efeitos tanto negativos quanto positivos. Naquele, os critérios utilizados não são apenas os cognitivos, mas contemplam também os traços pessoais e de comportamento. Conforme o argumento de Enguita (1989, p. 205),

> Quando se eleva a nota de um aluno porque empenhou-se bastante, embora seus resultados sejam ruins, ou se reduz a de outro porque não se esforça, embora seus resultados sejam ruins, ou se reduz a de outro porque não se esforça, embora seus resultados sejam bons, se está reconhecendo que o que preocupa a escola, nos alunos, é o comportamento ou o caráter, mais que o conhecimento ou as capacidades.

Conforme explicita Tragtenberg (1985, p. 70), "a própria disposição de carteiras em sala de aula reproduz as relações de poder [...] [os discentes] sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configuram a relação 'saber/poder' e 'dominante/dominado'. A esse respeito, nota-se:

> A atividade entre professor/aluno caracteriza-se por um desenvolvimento mecanizado, fragmentado, compartimentado em momentos de produção. A isso corresponde a organização objetiva que dispõe os alunos em filas ordenadas para a maior produtividade, os alunos não podem alterar o ritmo da aula para a satisfação de suas necessidades cognitivas, afetivas e emocionais. Sempre que uma alteração surge no desenvolvimento da aula, alguma regra, que segundo as circunstâncias se mostra inflexível, busca regularizar a produção. (MARINO FILHO, 2008, p. 130).

O diário de classe, conforme salienta Tragtenberg (1985), é uma prática pedagógica de controle burocrático herdada dos presídios. Outro aspecto importante que perpassa as relações de poder e dominação, como pontua Marino Filho (2008), são os regulamentos, os chamados *combinados da turma,* os quais não trazem nenhuma menção sobre o comportamento e as atitudes das professoras e professores, conforme também explicita Moro (2006).

"Mesmo existindo a contradição na qual o professor faz coisas que são proibidas aos alunos, estes não se manifestam contra as atitudes do professor. É com naturalidade que o professor contraria as regras dadas aos alunos e a estes parece ser natural que assim seja." (MARINO FILHO, 2008, p. 134). Contudo, pode ser que haja algumas manifestações de resistência como, por exemplo, o aluno da professora Érica (E2, 2009), que parece se recusar a realizar as atividades por causa da relação, segundo ele, que a professora estabelece de autoritarismo e da ex-aluna da professora Natália (E2, 2009) que, não concordando com as atitudes de falta de respeito da professora, solicitou à mãe que lhe trocasse do período matutino para o vespertino.

As regras, ou os combinados, devem ser impessoais e válidos da mesma maneira para todos e todas e construídos pelo coletivo. As sanções fazem parte da convivência democrática, porém devem ser revestidas de caráter pedagógico, o que não acontece na prática.

> A escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existem no 'mundo de fora'. O modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante. As punições escolares não objetivam acabar ou 'recuperar' os infratores. Mas, 'marcá-los' com um estigma, diferenciando-os dos 'normais', confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem [...] (TRAGTENBERG, 1984, p. 69).

Se retomar os dados coletados, será possível perceber que as queixas recaem sempre sobre os mesmos alunos, como, por exemplo, o *AOJ* (E1, 2007), o *JER* (E1, 2007), o *MLO* (E2, 2009) e o aluno da professora Liliane (E2, 2009) que, segundo ela, é muito bagunceiro, sendo discriminado pelos colegas por isso e nem tanto pela cor de sua pele.

> Para a maioria das crianças e jovens, satisfazer as demandas da escola não é algo que possa ser reduzido a submeter-se provisoriamente, nas horas letivas, a uma série de rotinas. Embora sempre exista algum grau de dissociação entre o que realmente são e o que tratam de aparentar na escola, seis horas diárias, *cinco dias por semana, trinta ou quarenta semanas por ano* [...] *e muitos anos de vida não podem deixar de produzir efeitos duradouros sobre a estrutura do caráter das pessoas*. (ENGUITA, 1989, p. 186, grifos nossos).

Contudo, destaca-se que as professoras e os professores são submetidos a uma hierarquia administrativa e pedagógica que os controla (TRAGTENBERG, 1985). A esse respeito, Marino Filho (2008) reafirma que as práticas pedagógicas dos professores e professoras não são exclusividades da personalidade de cada um(a), mas que suas posturas e comportamentos decorrem dos interesses burocráticos que estruturam a atividade escolar. São esses interesses que organizam todo o funcionamento da escola. Isso contribui para a constituição de posturas e comportamentos dos professores e professoras. Esta consideração é importante, porque, tomados pela necessidade de apresentar resultados para a sociedade capitalista (provas, avaliações externas etc.), muitos professores e professoras buscam formar competências dos alunos e alunas para futura inserção no mercado de trabalho apenas, não para a reflexão, construção, defesa e luta do bem comum e dos valores democráticos. Vale relembrar: para a maior parte das crianças entrevistadas, a maior importância da escola reside na possibilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Com isso, contribui para interiorização da ideologia dominante que apregoa a educação escolar como meio certeiro de ascensão econômico-social. Logo,

> *a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino*, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. *As determinações sociais são ocultadas* por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar. (ENGUITA, 1989, p. 193, grifos nossos).

Se retornar às falas das entrevistadas, será possível perceber que a educação em direitos humanos é tida, pela maior parte, como o cultivo de valores humanos que privilegia a convivência social, na qual o respeito é um valor fundamental. Isso aparece também nas concepções de cidadania e democracia na maioria das falas examinadas. Parece que esse cultivo de valores humanos está mais orientado para melhorar e regular principalmente as relações interpessoais intraescolares, favorecendo o respeito às regras estabelecidas e garantindo a ordem dentro da sala de aula e no âmbito da escola.

De maneira alguma se nega o cultivo de valores humanos na escola, porém é necessário que esses valores estejam voltados para a formação crítica e participativa dos alunos e alunas nas dimensões político-sociais.

A afirmação a seguir, de Marino Filho (2008, p. 139), corrobora a ótica anteriormente apresentada.

> Um processo diferente se desenvolve com a produção da regulamentação [dos combinados], quando ela está voltada a considerar o mundo concreto

> dos alunos com todas as suas especificidades cognitivas, afetivas e emocionais, não especificamente voltada para um vir-a-ser da atividade social produtiva, porém, voltada para um vir-a-ser do indivíduo humano na totalidade de suas relações sociais.

A educação em direitos humanos deve se comprometer em rever o contexto que ainda hoje se presencia nas escolas práticas de ensino reprodutivista, que não favorecem o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos e das alunas, não lhes valorizando em suas singularidades enquanto seres humanos. A educação em direitos humanos propõe repensar a organização escolar para além do currículo, rompendo com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada.

Nesse sentido, não só as professoras e os professores, mas também todas as pessoas que trabalham nas escolas devem construir uma prática pedagógica coerente com as suas atitudes. O desejável seria a opção pelos valores democráticos não hegemônicos. Assim, precisa propiciar às crianças a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o *outro* como sujeito de direitos, de vivenciar a solidariedade, a igualdade na diferença e a liberdade democrática contra-hegemônica. Devendo criar, principalmente, canais de participação e organização que permitam um exercício concreto de tomada de decisões coletivas.

Reforçando, assinale-se que essa educação não se faz apenas com palavras, nem belos discursos, tampouco se aprende em livros: eles apenas podem ajudar. Ela tem que ser, antes de tudo, como diz Carvalho (2004a), cultivada e aprendida por meio de todos os atos vivenciados no cotidiano do universo escolar, em todas as matérias, gestos e atitudes.

CONCLUSÕES

> Se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para o outro; por isso, é necessária uma verdadeira pedagogia [...] que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer. (GADOTTI, 2003, p. 121).

Visualizando-se a ascensão do tema da educação em direitos humanos nos debates acadêmicos e nas políticas educacionais, a pesquisa teve por objetivo identificar e verificar as concepções e práticas pedagógicas de professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias a respeito dos direitos humanos, democracia e cidadania em duas escolas públicas estaduais no interior de São Paulo, que atendem alunos e alunas de classes sócio-econômicas diferentes. Foram realizadas observações no âmbito das escolas e das salas de aula, entrevistas com as profissionais citadas anteriormente e leitura e análise dos projetos político-pedagógicos.

Para tentar responder às questões orientadoras no processo de investigação que consistiu a pesquisa, partiu-se da hipótese de que não havia diferenças de concepções e práticas entre as profissionais das duas escolas, apesar de o Estado ter investido na área dos direitos humanos, anunciando, entre outros(as), a educação em direitos humanos como instrumento de efetivação da democracia.

Buscou-se uma fundamentação teórica que ajudasse a compreender alguns dos aspectos da construção histórica dos direitos humanos, contradições e empecilhos que impedem a sua efetivação na vida das pessoas. Por isso, tratou-se da influência das políticas neoliberais no campo dos direitos humanos e na educação escolar, da concepção *contemporânea dos direitos humanos* e a relação deste com a democracia, cidadania e educação escolar.

No tocante ao tema, realizou-se uma discussão, ainda que brevemente, sobre a concepção neoliberal que permeia parte dos documentos, leis e planos oficiais que tratam do tema da educação em direitos humanos. A partir desta constatação, tentou-se articular, a partir da literatura disponível da área, uma (re)leitura da educação em direitos humanos

(aproximações para uma perspectiva crítica) que esteja comprometida com os valores democráticos, de uma sociedade mais justa, na qual não haja a apropriação privada dos meios de produção e que o trabalho seja meio de emancipação humana, não de exploração e degradação de homens e mulheres.

Assim, a educação em direitos humanos que se tentou delimitar e defender neste texto situa-se numa perspectiva contra-hegemônica aos valores da ideologia dominante capitalista. No âmbito das produções acadêmicas e das políticas públicas[132], a concepção de educação em direitos humanos defendida, geralmente, fundamenta-se na formação de *sujeitos de direitos*. Disto reside a acepção do conteúdo dos direitos humanos o *direito a ter direitos*. Embora tal princípio seja importante, conforme se lê em Flores (2009, p. 27), em tempos de neoliberalismo globalizado, é preciso (re)inventar os direitos humanos que foram apropriados pela ideologia de mercado, para legitimar-se juridicamente e de forma abstrata. Defende o autor os direitos humanos como meio de "abertura de processos de luta pela dignidade humana." Isso porque somente o *direito a ter direitos*[133] é insuficiente para uma vida mais justa em sociedade. É preciso mobilizar processos em nível pessoal e coletivo pelas condições materiais para exigência e prática dos direitos, ou seja, o engajamento em movimentos sociais que estejam comprometidos com as garantias de acesso a uma vida mais digna.

A escola é um *lócus* importante, que pode contribuir com as lutas sociais mais amplas, na medida em que trabalha com valores, hábitos e atitudes. Dessa forma, os(as) profissionais da educação, ao se identificarem como pertencentes à classe trabalhadora e percebendo o valor político-social das práticas pedagógicas escolares, poderão dar significativas contribuições para a construção de uma outra sociedade, que esteja alicerçada sobre os valores democráticos e da dignidade humana. Para tanto, um primeiro passo importante para combater os mecanismos de dominação, é preciso que esses(as) profissionais os entendam. Disto deriva também a necessidade de compreenderem a configuração histórica do capitalismo e do papel que tais profissionais desempenham na configuração hegemônica do poder, pois, querendo ou não, eles transmitem uma determinada ideologia por meio dos conteúdos selecionados e ministrados e de suas práticas pedagógicas.

Conforme se lê em Brabo (2005, p. 122)

> [...] é premente, para os cursos de formação de professores[as], uma cultura política efetiva que conduza ao exercício da cidadania. Isto porque, como poderá a professora, que é principal agente do processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre seu trabalho e orientá-lo para a real formação do cidadão [e da cidadã]? Se ela não reconhecer o sentido político da

[132] A esse respeito, consultar, por exemplo: Berwig (1997); Sacavino (2000; 2009); Candau (2000; 2007); Benevides (2002; 2004); Vivaldo (2009); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

[133] Flores (2009, p. 33) faz a seguinte indagação: "serve muito ter cada vez mais e mais direitos se não sabemos por que surgem e para que são formulados?"

> escolaridade básica, poderá orientar seus alunos [e alunas] a fazerem uma leitura consciente e crítica da sociedade?

De modo geral, é possível afirmar que as concepções e práticas de direitos humanos, democracia e cidadania das profissionais entrevistadas estão permeadas pela ideologia dominante. Os direitos humanos confundem-se com os próprios direitos; a democracia limita-se ao modelo de representação, sendo o voto o direito mais mencionado como exercício de prática política; a cidadania aproxima-se mais da ótica passiva do que da ativa, e a função da educação escolar é, tanto para as profissionais como para os discentes, a inserção no mercado de trabalho. É pertinente relembrar que algumas das profissionais, durante a entrevista, não conseguiram se expressar em relação a alguns desses temas abordados. Muitas desconheciam os princípios de gestão democrática da escola, um tema muito debatido no âmbito das políticas públicas educacionais e dos movimentos sociais desde a década dos anos 1980 e contemplada na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996.

Contudo, as análises dos dados coletados também permitem inferir que as profissionais da educação possuem consciência da importância de um trabalho pedagógico que contemple os direitos humanos, embora, na prática, tenham dificuldades em realizá-lo. Outrossim, é válido ressaltar que o trabalho das profissionais em relação ao tema se aproxima de uma das preocupações levantadas por Candau (2007). A educação em direitos humanos no âmbito das escolas observadas se restringe mais a uma educação em valores humanos, o que inibe seu caráter político. Nas diferentes práticas observadas nas escolas, pareceu haver uma ausência de um trabalho reflexivo e intencional que abordasse os direitos humanos e temáticas ligadas a ele, de forma mais sistemática, embora nos projetos político-pedagógicos esteja contemplado o direito à educação escolar, à formação de cidadãos críticos e participativos e alguns projetos educativos, sem, contudo, conter, no caso da escola 1, o detalhamento do modo como o trabalho seria desenvolvido. Conforme se lê em Candau (2007) e Carvalho (2007), as ações voltadas aos direitos humanos na escola, na maior parte, são pontuais, como datas especiais como o dia do Índio ou da Consciência Negra e comemorações cívicas. Candau (2007) argumenta não ser difícil promover eventos e situações esporádicas relacionados aos direitos humanos. O difícil é promover processos contínuos e comprometidos com os direitos humanos.

> A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano, em nosso dia-a-dia, e afeta profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. Não é mera convicção teórica que faz com que os direitos humanos sejam realidade, se essa adesão não é traduzida na prática em atitudes e comportamentos que

> marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir, de viver. (CANDAU, 1995, p. 99).

Durante as observações na escola 1, verificaram-se algumas práticas de defesa e de violação dos direitos humanos. No primeiro caso houve, por exemplo, denúncias ao Conselho Tutelar de maus tratos sofridos pelas crianças, e também a percepção pelas profissionais que trabalham na escola das condições precárias em que vive a maior parte das crianças. A violação de direito ocorre quando os alunos e alunas não conseguem se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, na discriminação de crianças consideradas indisciplinadas, que são privadas de aulas de músicas ou de passeios promovidos pela escola etc.

Na escola 2, foi possível perceber que alguns alunos e alunas também não conseguem se apropriar dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade. Verificaram-se, também, práticas que valorizam a subserviência dos alunos e alunas à autoridade das professoras. A temática étnico-racial parece não fazer parte das reflexões do coletivo das(os) profissionais que atuam na unidade escolar. Sem essas reflexões, eles(as) podem não perceber situações de discriminação e preconceito em relação à cor da pele, sofridas por alunos e alunas dentro da própria escola.

Dentre os valores humanos que mais são trabalhados pelas profissionais, destacou-se o respeito como um valor que favorece relações mais adequadas nas atividades desenvolvidas na escola e, principalmente, do respeito às regras escolares estabelecidas, coletivamente ou não. Nestas escolas estudadas, os alunos e as alunas não são vistos como parceiros e com responsabilidades, mas executores do que lhes é imposto, predominando a visão *adultocêntrica*.

Assim, parece que a escola persiste em controlar o comportamento dos alunos e das alunas, por meio do estabelecimento de normas e regras, e em enfatizar o respeito à hierarquia, por meio da obediência das crianças. Quando as profissionais da educação não conseguem essa obediência, deparam-se, por vários motivos, com condutas por elas consideradas indisciplinadas. Neste contexto, surge a figura dos *alunos-problema* e de visões equivocadas sobre um dos mecanismos de defesa dos direitos humanos, o ECA (1990), que, para algumas, traz dificuldades no âmbito da prática pedagógica, por considerarem que o documento priorizou os direitos destas pessoas em detrimento dos deveres. Na escola ficou perceptível que a *indisciplina* dos alunos e alunas constitui-se em um dos desafios ao desenvolvimento da educação em direitos humanos.

Certamente não se trata de uma tarefa fácil romper com a cultura escolar que foi construída no seio de uma sociedade de relações escravocratas, preconceituosas, autoritárias, elitistas e clientelistas. Ainda, sobre a educação escolar, conforme visto em Dal Ri (2004, p. 30), para a "burguesia a ligação da política com a educação opera por meio da negação da presença da política na escola e do ocultamento da existência das classes sociais."

Há de se ressaltar a importância, tanto em nível internacional como nacional, das declarações, pactos, convenções, dentre outras, produzidas em relação aos direitos humanos. Num contexto como o brasileiro, de história de privilégios, as várias ratificações de documentos internacionais e as ações realizadas pelo Estado, como os Planos de Direitos Humanos e os Planos de Educação em Direitos Humanos representam grandes avanços.

No entanto, no atual contexto que se vive no Brasil, a educação em direitos humanos deve estar voltada para desvelar as contradições do capitalismo e afirmar-se com meio de luta contra as injustiças presentes na sociedade. É preciso estar atento para que os direitos humanos não se tornem uma das *estratégias do capital para educar o consenso* (NEVES, L., 2005) e desviar da luta de classes. Logo, um dos grandes desafios que se impõem à educação em direitos humanos, do ponto de vista defendido neste texto, refere-se à abordagem, dentro da escola capitalista, dos "possíveis vínculos existentes entre ideologia, ciência e classes sociais" (DAL RI, 2004, p. 285), que não corrobore com a legitimação da ordem existente.

Para que a escola contribua com a educação em direitos humanos, é necessário, ainda, dentre outros aspectos, que se garanta a dignidade e o exercício de participação de todos os membros da escola nas decisões de assuntos financeiros, administrativos e pedagógicos, pois, se não há gestão democrática da escola, dificilmente a educação em direitos humanos se materializa.

De modo geral, afirma-se que esse processo defendido como educação em direitos humanos e sua perspectiva no âmbito da educação escolar está por ser construído e apresenta vários impasses. Contudo, existem algumas iniciativas que parecem, de alguma forma, colaborar para essa construção, como aquelas vivenciadas nos movimentos sociais, por exemplo, o MST (DAL RI, 2004) e algumas políticas de governo que têm se mostrado favoráveis ao fortalecimento dos valores democráticos na escola, como é o caso do estado de Pernambuco (SILVA, A. A., 2000).

De maneira geral, em relação ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), faltam estratégias e recursos para a efetivação das ações a serem implementadas nas cinco áreas contempladas no Plano, dentre elas, a educação básica. Não há uma proposta consolidada de formação inicial para docentes, que contemple os direitos humanos, e nem um processo de reflexão com as professoras, professores e demais profissionais da educação em

exercício de suas profissões (CANDAU, 2007; 2008a), (FERNANDES; PALUDETO, 2010), (VIOLA, 2010). A produção de materiais pedagógicos ainda é escassa (SILVA; FERREIRA, 2010) e o desenvolvimento de políticas públicas de educação em direitos humanos, como política de Estado, são, no geral, incipientes (SACAVINO, 2009).

Como pontua Candau (1998, p. 11), a política neoliberal implantada no Brasil é um entrave ao fortalecimento da cidadania e da democracia, pois

> [...] incorpora o discurso democrático e favorece a democracia e a cidadania de baixa intensidade. Promove mudança estrutural com reformas econômicas e políticas e exclui e compromete direitos sociais conquistados. Reconhece a importância da educação básica, mas assume um enfoque técnico-científico de seu tratamento e não valoriza o profissional da educação.

A educação em direitos humanos numa perspectiva crítica pode parecer constituir-se, as pessoas desavisadas, em uma utopia.

> Porém, a utopia é um componente da realidade, que nos serve como ideal, a fim de que não nos conformemos com as injustiças e busquemos, pela contestação e pela luta, uma participação [democrática] que vai além das aparências, mas vislumbra, sobretudo, a reflexão e a partilha de poder. (LANZA, 2010, p. 127).

Longe de esgotar as questões levantadas, numa abordagem que pretendeu ser crítica em relação à perspectiva da educação em direitos humanos nas escolas, cuja amplitude, num primeiro momento pode parecer assustadora, as ideias sinteticamente apresentadas durante a materialização discursiva da pesquisa podem, e devem, ser submetidas como um todo a um processo de crítica, que precisa, necessariamente, incluir aquelas pessoas que, diretamente, são as agentes executoras delas ou das que resultarem da reflexão crítica propositiva anunciada.

Certamente não há dúvidas sobre os limites desta pesquisa, principalmente em relação às generalizações às quais se chegou. A problemática estudada pode ser analisada por meio de diferentes enfoques, além de ser preciso considerar também as dificuldades e limitações do próprio momento histórico de pesquisadora em formação. Ressalta-se, além disso, que "um estudo [acadêmico] não provoca mudanças. Quando muito, evidencia contradições, socializa os achados." (LIMA, p. 108, 2007).

Com esta pesquisa, tentou-se identificar as concepções de democracia, cidadania e direitos humanos de diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias de duas escolas que atendem alunos e alunas de classes sócio-econômicas diferentes. Ao longo do percurso da

construção teórica que subsidiasse a análise de dados, algumas questões surgiram e permanecem em aberto. Dentre elas, a concepção pedagógica que subsidia a educação em direitos humanos, a metodologia e as estratégias de ensino a serem utilizadas, e o papel das universidades frente à emergência do tema.

Assim, afirma-se que mudanças significativas na sociedade têm uma de suas vias numa educação escolar crítica e participativa, que poderá vir a ser concretizada por meio da educação em direitos humanos aderida por toda a comunidade escolar comprometida social, pedagógica e politicamente com a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas, 2006.

ALVES, J. L. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

AMORIM, E. R. A.; ARIAS, S. Neoliberalismo e lutas sociais: a emergência dos movimentos piqueteiros e altermundialistas no contexto neoliberal. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 231-251, jul/dez. 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, T. C. B. **Apropriação/ vivência de valores em questão:** repercussões na prática pedagógica. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 190, p. 47-56, nov/dez. 2000.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 maio 2008, sem paginação.

AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, C. M. de. Educação em direitos humanos e o ensino de história: alianças possíveis. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2008. p. 145-165.

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

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

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, M. G. (Org.). **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 31-80.

BAUMAN, Z. A universalidade ilusória. In: BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 47-89.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

BENEVIDES, M. V. **A questão social no Brasil**: os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais. 2006. Disponível em: <http:www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e educação: aspectos históricos e perspectiva: In: **SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE EDUCAÇÃO, TRIBUTAÇÃO E CIDADANIA**, 1., 1994, São Paulo, Largo do Arauche: Academia Paulista de Letras, 1995. p. 49-59.

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

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

BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39-46, jul.1998a.

BENEVIDES, M. V. Cidadania, direitos humanos e democracia. In: MACKENZIE. **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: Faculdade de Direito – Mackenzie, 2002. p. 111-131.

BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 9., Olhando a qualidade de ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindoia, SP: FEUSP, v. 2, p. 165-177, 1998b.

BENEVIDES, M. V. Prefácio. In: SCHILLING. F. (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-17.

BENEVIDES, M. V. **A consciência da cidadania no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

BERWIG, A. **Cidadania e direitos humanos na mediação da escola**. 1997. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 1997.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BORBA, J. T. Protagonismo-mundo no século 21: dialética das ideações globais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 15-37.

BRABO, T. S. A. M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRABO, T. S. A. M. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. **Org & Demo***,* Marília, v. 5, n.1, p. 55-78, 2004.

BRABO, T. S. A. M. **Núcleo de direitos humanos e cidadania de Marília**: nenhum direitos a menos! Alguns direitos a mais. 2007. 7 f. Relatório de atividades desenvolvidas pelo NUDHUC durante sua primeira década de existência, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. (digitado).

Brasil é o país mais desigual da América Latina diz ONU. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u711962.shtml>. Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala. **Diário Oficial da União**. 2001.

BRASIL. **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/l8069.htm>. Acesso em: 9 jan. 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, nº 248, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2004**. Define o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 10.741/2003**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 03 fev. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.525**, de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. **Diário Oficial da União.** 2007.

BRASIL. **Lei nº 7.716/89,** de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 03 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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, 2003.

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, 2006.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa nacional de direitos humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH II)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2009.

BRASIL. **Relatório nacional para o direito humano à educação**. 2003. Disponível em: <www.dhescbrasil.org.br>. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAÇÃO, M. I. A relevância do projeto político-pedagógico para a construção da uma escola de qualidade. In: **JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA**, 6., 2007, Marília-SP. Marx, Gramsci, Vigotski: aproximações. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

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

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectives. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

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

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 36-39, 1998.

CANDAU, V. M. et. al. Sociedade, direitos humanos e cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008b. p. 10-50.

CANDAU, V. M. Nós e os outros: desafios para a educação em direitos humanos. **Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 95, p. 55-59, 2002.

CANDAU, V. M. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

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

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, J. S. Direitos humanos, cidadania e práticas educativas. **Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 7, p. 23-31, jul. 1998.

CARVALHO, J. S. et. al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-456, 2004a.

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

CARVALHO, J. S. F. Uma ida continuada em educação e direitos humanos. In: ZENAIDE, M. N. T. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 469-485.

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

CASA. V. M. **Políticas educacionais no município de Rosana**: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do assentamento gleba XV de novembro - um projeto de política social? 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

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

COSTA, A.; NETO, F.; SOUZA, E.G. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político econômico dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre Docência)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem terra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 44-57, maio/jun/jul. 2004.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão.** São Paulo: Ícone: Fapesp, 2008.

DAL RI, N.; VIEITEZ, C. G. A política neoliberal de despolitização dos antagonismos de classe. **ORG & DEMO**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 1-12, jan/dez. 2006.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAVIDSON, A.; WEEKLEY, K. Gramsci e os direitos humanos. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEMO, P. Pobreza política, direitos humanos e educação. In: SANTANA, R. M. dos. et. al. (Org.). **Educando para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para cidadania na universidade. Brasília: Síntese Ltda, 2003. p. 31-52.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

DORNELLES, J. R. W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, n. 6, p. 121-154, jun. 2005.

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FALLEIROS, I. **Os PCNs e a formação escolar do novo homem:** um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção da cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **CEDES**, São Paulo, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295-315.

FLORES, H. J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. **Jornal APASE**, ano II, n. 3, p.1-7, jan. 2001.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

FRAGELLI, P. M. Educação infantil e cidadania: trabalhando com regras e limites. In: MARTINS, J. do P.; CASTELLANO, E. G. **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFScar, 2003. p. 149-167.

FREITAS, L. C. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 95-109.

FURTADO, E. L. M. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GALVÃO, R. C. S. Socialização da política: o papel da educação. **Revista eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCAR, v. 2, n. 1, p. 33-42, jun. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br >. Acesso em: 20 maio 2011.

GENEVOIS, M. P. **Educação e direitos humanos**. 2007. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/inedex.htm >. Acesso em: 05 abr. 2007.

GENTILLI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 228-252.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1995. p. 9-45.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOHN, M. G. **Teoria dos direitos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 65-93.

HERKENHOFF, J. B. **Curso de direitos humanos**. Guarulhos, SP: Acadêmica, 1994.

HIDALGO, A. M. De "educação para a responsabilização individual" para "educação e consciência de classe" In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 125-138.

HOBSBAWM. E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

HORTA, M. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

JACOMELI, M. R. M. Políticas educacionais brasileiras para o currículo do Ensino Fundamental: uma análise histórica dos seus fundamentos teóricos. In: **JORNADA DO HISTEDBER**, 4., História e historiografia da educação: abordagens e práticas educativas. Maringá, PR: Editora UEM, p. 5449-5456, 2004b. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/496MaraReginaJacomeli.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2009.

JESUS, H. A. de. **Educação em direitos humanos**: um estudo de caso sobre a concepção de uma escola pública de periferia das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2008. 165 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo: Editora Abril, 1973.

KOERNER, A. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-83.

KONDER, L. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, M. L. (Org.). **Sociologia para educadores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004. p. 11-23.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: uma contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

LANZA, F. F. dos S. **Gestão democrática, sindicato e participação política dos professores.** 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

LEAL, M.; LEAL, M. de F. P. (Org.). **Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil**. Brasília: CECRIA, 2002. Disponível em: <htpp://bvms.saude.gov.br/bvs/exposições/sociedade/publicações/crecria/pesquisa_trafico.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2010.

LIMA, M. V. S. **Plano nacional de educação em direitos humanos**: processo de elaboração e implementação. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

MACHADO, L. M. Quem "embala" a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 71-82.

MACPHERSON, C. B. **A Democracia Liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M.; RIBEIRO, D. S. **A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil**: suas raízes e processos de constituição teórica. 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../grazielazambaoabdianmaia.rtf>. Acesso em: 08 jan. 2010.

MAIA, G. Z. Administração (ou "gestão") da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, L. M..; MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. 2. ed. Marília: Editora M3T, 2008. p. 61-80.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARINO FILHO, A. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

MARRACH, S. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, K. **A questão judaica**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MATTOS, V. M. et. al. Apresentação. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 7-14.

MAUDONNET, J. V. M. **Crianças cidadãs?** A formação para a cidadania na educação infantil. 2003. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, L. C. do A. Educação em direitos humanos e o ensino de história: convergências e campo de possibilidades. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008. p. 131-144.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MOHAMAD, N. H. M. **Entre o labor e o lógos**: educação em direitos humanos como reabilitação da ação. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORGADO, P. P. L. M. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos**. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MORO, P. A. de B. **Contratos em sala de aula**: as regras escolares em questão. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

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

NETTO, M. R. Desemprego, precarização e informalidade: multifaces do neoliberalismo no mundo globalizado. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE RECURSOS NA LUTA CONTRA A POBREZA**, 2010, Montes Claros – MG. Disponível em: <http://www.unieducar.org.br/artigos/CONSCIENCIA%20NEGRA%20E%20CI%C3%8ANCIA%20DOS%20DIREITOS.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2011.

NEVES, C. M. de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 95-130.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 64-104.

OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para a formação docente. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 339-380.

OLIVEIRA, M. I. de. **Indisciplina escolar**: determinantes, consequências e ações. Brasília: Líber Editora, 2005.

ONU. **Declaração e programa de ação de Viena**. 1993. Disponível em: <http:www.dhnet.org.br/direitos/anthist/Viena/declaração_viena.htm>. Acesso em: 15 out. 2007.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948.

ONU. **Programa mundial de educação em direitos humanos e plano de ação das Nações Unidas**. Adotada na Assembleia Geral em 14 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/pp_programa_mundial_dh_espanhol.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ZENAIDE, M. N. T. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental**. 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PINHEIRO, P. S.; NETO, P. de M. Programa nacional de direitos humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados,** v.11, n. 30, p. 117-134, 1997.

PINO, I. et. al. Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1101-1102, dez. 2004.

PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 65-88.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar/maio 2006.

PIOVESAN. F. Desafios e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: MACKENZIE. **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: Faculdade de Direito – Mackenzie, 2002. p. 85-110.

PIRES, M. F. de. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface**: Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v.1, n. 2, p. 173-182,1998.

PROGREBINSCHI, T. Emancipação política, direito de resistência e direitos humanos em Robespierre e Marx. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 129-152, 2003.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REIS, A. C. E. dos. **Bolsa família**: uma análise dos resultados sob a ótica educacional. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

RESENDE, V. L. P. **Os direitos sociais como cláusulas pétreas na Constituição Federal de 1988**. 150 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito)–Centro Universitário FIEO, São Paulo, 2006.

ROCCA, C. F. Comentário ao artigo 26º. In: CASTRO, R. O. **Direitos humanos**: conquistas e desafios. 2. ed. Brasília: Letraviva, 1999. p. 321-325.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, M. de M.; MANCUZO, C. S. A. C. **Produção científica - educação em direitos humanos**: caracterizando um campo de investigação. Uberlândia: UFU, 1999.

ROSEMBERG. F. Raça e desigualdade no Brasil. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

RUIZ, M. J. F. Trabalho coletivo na escola pública: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch. **ORG & DEMO**, Marília, v. 9, n. 1/2, p. 223-239, jan/dez. 2008.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**, v. 6, n.1, p. 25-42, 2005.

SACANIVO, S. B. **Educação em/para os direitos humanos em processos de redemocratização**: o caso do Brasil e do Chile. 2008. 289 f. Tese. (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

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

SANT' ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, B. de. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS, B. de. S. **Elite é politicamente democrática, mas socialmente fascista**. 2008. Disponível em: <http://agrywhite.blogspot.com/2008/06/sociedades-politicamente-democrticas_26.html >. Acesso em: 02 abr. 2010, sem paginação.

SANTOS, R. dos. **Afinal, o que são direitos humanos?** 2007. Disponível em: <http:dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/Robson.htm>. Acesso em: 10 fev. 2008.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Subsídios para a implantação de programas de educação especial no sistema educacional de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1977.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. et. al.(Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 17-32.

SCHWARTZMAN, S. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium, 2004.

SERVILHA, M. S. **Autonomia e gestão democrática das unidades escolares de educação básica em Marília**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de

Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SILVA, A. C. “A desconstrução da discriminação no livro didático”. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, A. M .M. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. 221 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, A. M. M. A formação do educador na perspectiva da cidadania. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 9., Olhando a qualidade de ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindoia, SP: FEUSP, v. 2, p. 189-198, 1998.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, A. M. M.; FERREIRA, N. S. C. Políticas públicas em direitos humanos: uma necessidade? por quê? In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 71-98.

SILVA, H. P. de. Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos. 1995. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, J. B. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n.1, p. 21-34, 2007.

SILVA, L. C. da. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. 285 f. Tese. (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 9-29.

SILVER, B. J. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUZA, M. D. A. de. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 100-114.

SYMONIDES, J. Novas dimensões, obstáculos e desafios para os direitos humanos: observações iniciais. In: SYMONIDES, J. (Org.). **Direitos humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. p. 23-75.

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

TÁVORA, M. J. de S. **Projeto político-pedagógico no Brasil**: o estado da arte. 2002. 183 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, São Paulo, v.1, n. 4, p. 68-72, 1985.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org**.). Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

UNESCO. Conferência mundial sobre educação para todos: provendo serviços às necessidades básicas de educação. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2007.

UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**, Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 2. ed. São Paulo: Libert, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. Projeto político-pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. **Jornal APASE**, ano II, n. 6, p. 1-7, jan. 2002.

VEIGA, I. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-36.

VIOLA, S. E. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: ZENAIDE, M. N. T. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-134.

VIOLA, S. E. Políticas de educação em direitos humanos. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WICHER, C. L. T. **Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar**: perspectivas e limites. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WILSON, P. **Um breve olhar sobre a trajetória dos direitos humanos no Brasil no ano de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. p. 15-24.

WOLKMER, A. C. Marx e a questão judaica e os direitos humanos. **Revista Sequencia**, n. 48, p. 11-28, jul. 2004.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Org.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. CLACSO, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap. 18.doc>. Acesso em: 16 ago. 2010.

ZAGO, N. A. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org**.). Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZENAIDE, M. N. T.; TOSI, G. **O que é educação para a cidadania?** 2004. Disponível em: <http://giuseppetosi.blog.kataweb.it/giuseppetosi/2005/09/o_que_e_educaca.html>. Acesso em: 18 jul. 2005, sem paginação.

Apêndices

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista[134]: escola 1

Conhecimento sobre direitos humanos

a) Você conhece ou já ouviu falar sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

b) Você poderia dizer o que ela diz em linhas gerais?

c) Você sabe como surgiu a ideia dos direitos humanos?

d) Você conhece os mecanismos ou instituições que promovem os direitos humanos?

e) O que você pensa sobre a redução da maioridade penal?

f) Você é contra ou a favor da pena de morte?

g) Você conhece a Constituição? Quando foi promulgada a última?

Sobre a educação em direitos humanos

a) Você acha que é possível trabalhar direitos humanos na sala de aula? Como?

b) Quais são os elementos que dificultam ou facilitam trabalhar direitos humanos na escola?

c) O que são valores?

d) Quais são os valores trabalhados na escola?

e) Como se ensinam esses valores?

f) A professora pode influenciar na construção da identidade dos seus alunos e alunas? De que forma?

f) Você chegou a tomar conhecimento que o governo veio discutindo já algum tempo uma proposta de Educação em Direitos Humanos que culminou em um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?

Percepção sobre a realidade que se insere a escola

a) Você conhece a realidade desse bairro que cerca a escola?

b) Como você a define?

Educação como meio de transformação da realidade social

a) Na sua opinião o que é ser uma professora socialmente responsável?

b) De acordo com a realidade dos alunos e alunas há como a escola colaborar para que eles tenham uma vida digna?

c) Na sua opinião, o que é vida digna?

[134] Trata-se de um recorte do roteiro original cujos dados foram utilizados na iniciação científica.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista: escola 2

Preâmbulo

Estou realizando um estudo sobre a educação escolar e os direitos humanos, se é importante ou não. Acredito que pela sua experiência e vivência, na escola, a senhora muito poderia nos auxiliar. Por gentileza, você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Ok. Eu necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que senhora pode me dar. Queria ressaltar que sua pessoa será eticamente resguardada, independentemente das informações dadas. A senhora, então, me permite gravar nossa conversa nestes termos?

Roteiro

A) Perfil profissional

1) A senhora poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória profissional? Fale (também) sobre os motivos que a levaram a escolher a sua profissão. Atualmente está satisfeita?

2) Na sua opinião quais são os maiores desafios que uma professora enfrente nos dias de hoje dentro da sala de aula?

3) Há quanto tempo a senhora está nesta escola?

- Quais foram os motivos que a levaram a escolhê-la?
- Conte-me como foi a sua chegada e a inserção na mesma.

B) Educação e direitos humanos

4) O que a senhora considera importante o Estado garantir para que as pessoas possam viver (dignamente)?

5) Quando a senhora houve falar dos direitos humanos, quais são as idas que vem à sua mente?

6) A senhora é a favor da gestão democrática na escola? Por quê?

7) Na opinião da senhora, a escola pode garantir algum direito? Quais seriam eles?

8) Na opinião da senhora qual é o papel da educação escolar?

9) Na opinião da senhora, a educação escolar consegue introduzir mudanças nos hábitos, costumes, comportamentos dos alunos e alunas? De que forma?

C) Direitos humanos na escola

10) Na escola existe algum projeto que trabalhe com os direitos humanos? Se sim, por favor, poderia me falar um pouco sobre ele? Se não, atualmente na escola, a senhora visualiza a necessidade do desenvolvimento de um projeto que aborde os direitos humanos para a comunidade escolar? Por quê?

11) A senhora teve a oportunidade de participar de algum curso que tratasse de alguma temática de direitos humanos?

a) Qual foi?
b) Quando foi?
c) O que a senhora achou?

12) Na opinião da senhora há uma participação de todos os profissionais da escola em relação as questões administrativas e pedagógicas? Como ela ocorre?

13) Como a senhora vê a relação entre a equipe gestora e as demais funcionárias da escola?

14) Há na escola um grêmio estudantil? A senhora poderia me falar um pouco sobre ele?

15) Há participação das mães e dos pais na escola? Poderia me falar um pouco sobre ela?

a) vida escolar dos alunos e alunas – se sim, de que maneira?
b) vida escolar dos alunos e alunas – se não, a quê a senhora atribuiria as causas?

16) A senhora participa de algum órgão colegiado aqui na escola (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres)

- Fora da escola a senhora participa de algum órgão, instituição?

D) Direitos humanos na sala de aula – Concepções operantes por meio de relatos

17) A senhora acha que é possível trabalhar direitos humanos na sala de aula?

a) se sim – de que forma esse trabalho poderia se desenvolver?
b) se não – porque a senhora acha que não seria possível?

18) A senhora acha que é possível ensinar valores humanos? Na opinião da senhora, como isso seria possível?

19) Nos seus conteúdos escolares tem algum tema relacionado aos direitos humanos? Quais são eles? Como a senhora trabalha com esses conteúdos?

20) A senhora sente que as crianças te respeitam? Como a senhora percebe isso?

• Situações em sala de aula

21) Na opinião da senhora, existem diferenças entre os ritmos de aprendizagem dos alunos e alunas em sala de aula? Como a senhora lida com isso?

22) As crianças fazem diferenças entre si por causa de suas diferenças sócio-econômicas? A senhora poderia me relatar uma situação recente? Como ela terminou?

23) Os meninos e meninas fazem diferenças entre si? Como eles lidam com isso? Há necessidade de intervenção de um adulto?

24) As crianças fazem diferença entre si por causa da diferença da cor de pele? A senhora poderia me citar um episódio recente? Como a situação o resolveu?

25) Quando as crianças brigam fisicamente como geralmente a situação termina? Chegam ao consenso sozinhas? Precisa de intervenção dos adultos?

26) Quando os alunos e alunas se xingam, como que eles resolvem a situação? Quais xingamentos geralmente eles utilizam? Há casos que necessita de intervenção de adulto?

27) Eles colocam apelidos uns nos outros? A senhora poderia me citar exemplos? Existem crianças que não gostam dos apelidos que recebeu? Como elas lidam com a situação? Há casos que necessita de intervenção do adulto?

28) Na sua turma as crianças fazem panelinhas? Como a senhora lida com as panelinhas?

29) Você acha que as professores corrigem (castigam) os seus alunos e alunas? Em quais situações? O que a senhora pensa sobre isso? A senhora coloca seus alunos ou alunas para pensar?

30) Já aconteceu de alguma criança pegar o material do colega sem pedi-lo emprestado? O que aconteceu? Como foi resolvido?

31) Existem horários específicos para ir ao banheiro ou beber água? Quais são? Há exceções?

32) Quando os alunos e alunas se levantam muito para ir até a lixeira apontar o lápis, como que a senhora lida com a situação.

33) Quando algum aluno ou aluna não traz a tarefa de casa o que acontece?

34) Há situação em que a senhora explica um conteúdo várias vezes, mas mesmo assim o aluno(a) não entende? Qual procedimento a senhora utiliza neste caso?

35) Há alunos e alunas que não querem fazer as lições em sala de aula que não prestam a atenção? Como isso é resolvido?

36) A senhora já cometeu algum erro de ortografia ou a resolução de algum problema na lousa? Os alunos e alunas perceberam? O que a senhora fez?

37) A senhora já precisou alterar o seu tom de voz em sala de aula? Em quais situações?

38) Quais são os critérios que a senhora utiliza para avaliar os seus alunos e alunas?

39) Existem regras na turma da senhora?

a) A senhora poderia falar um pouco sobre elas?

b) A senhora pode me dar um exemplo de uma situação em que alguma dessas regras não foram seguidas pelos alunos e alunas?

c) E daí o que aconteceu (com esse descumprimento da regra)?

40) A senhora considera a sua turma indisciplinada? Por quê? Como a senhora lida com a indisciplina?

41) Sobre o ECA (Estatuto da criança e do adolescente)

- O que a senhora pensa sobre ele? Ele ajuda ou atrapalha no dia-a-dia escolar?
- A senhora já teve a oportunidade de ler o ECA?

E) Realidade do bairro

42) Qual é a realidade socioeconômica deste bairro em que a escola está localizada? Poderia falar sobre ela?

43) O que a senhora poderia falar dessa clientela que a escola atende (de modo geral)?

F) Fechamento da entrevista

44) Na opinião da senhora quais são os elementos que dificultam ou facilitam trabalhar com direitos humanos na escola?

45) A senhora teve oportunidade de ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

46) A senhora teve oportunidade de ler outros textos que tratem dos direitos?

47) A senhora conhece algum mecanismo ou instituição que defende/promove os direitos?

48) O que a senhora pensa sobre a redução da maioridade penal?

49) E sobre a pena de morte?

APÊNDICE C - Roteiro de Observação

- data; série; hora; período da observação;

- constatar se as professoras conseguem perceber a presença ou ausência de quaisquer direitos humanos no cotidiano escolar, bem como sua defesa ou violação;

- procurar identificar se as professoras trabalham a temática de direitos humanos na sala de aula, em caso afirmativo, conhecer como elas desenvolvem o tema;

- a dinâmica da escola;

- as relações entre as crianças, professoras, funcionárias, diretora e coordenadora pedagógica;

- observar os diálogos, depoimentos entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora (atitudes, conversas, ações pertinentes que possam vir a ocorrer durante o estudo);

- observar os aspectos físicos da escola.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (escola 1)

Elaboramos o projeto de pesquisa intitulado *Educação em direitos humanos: um caminho necessário* e gostaríamos de desenvolvê-la na E. E. (nome da escola) e também que o(a) senhor(a) participasse da mesma. Os objetivos da pesquisa são: conhecer a concepção das(os) professoras(es) acerca dos direitos humanos, se e como esse tema e vivenciado na sala de aula e no âmbito escolar. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que nos comprometemos a:

A) DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÌFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS, COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS (IDENTIDADE PRESERVADA) E DA ESCOLA.

Eu, ..., portador(a) do RG ....., (função de trabalho) da E. E. (nome da escola), autorizo a realização da pesquisa intitulada *Educação em direitos humanos: um caminho necessário* a ser realizada nesta Unidade Escolar. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

….....
assinatura
(nome da pessoa participante da pesquisa)

(Nome da cidade),.....de.....de.....

Certas de poder contar com a sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3453 XXX, falar com Heyde Aparecida Pereira de Jesus, ou dos telefones (14) 3402 XXXX e (14) 3422 XXXX, falar com a Profª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Orientadora responsável pela pesquisa: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e discente Heyde Aparecida Pereira de Jesus, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, campus de Marília.

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (escola 2)

Elaboramos o projeto de pesquisa intitulado *Educação em Direitos Humanos*: um estudo de caso comparativo entre a concepção de uma escola estadual das séries iniciais do ensino fundamental que atende crianças de baixa renda e de uma escola estadual das séries iniciais que atende crianças da classe média/alta na cidade de (nome da cidade). Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que nos comprometemos a:

A) Descrever as etapas da coleta de dados.
B) Garantir o anonimato das pessoas participantes da pesquisa, bem como a da escola. Divulgação dos resultados da pesquisa para fins exclusivamente científicos, como em revistas e congressos.
C) Entregar uma cópia da dissertação de mestrado à escola.

Eu, ..., portador(a) do RG ....., (função de trabalho) da E. E. (nome da escola), aceito participar da pesquisa mencionada acima a ser realizada nesta Unidade Escolar. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

.....
Assinatura
(nome da pessoa participante da pesquisa)

(Nome da cidade), ... de ..... de .....

Certas de poder contar com a sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio dos telefones (14) 3402 XXXX e (14) 3422 XXXX, falar com a Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Orientadora responsável pela pesquisa: Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.
Discente: Heyde Aparecida Pereira de Jesus, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília.

APÊNDICE F – Termo de comprometimento

Elaboramos o projeto de pesquisa intitulado *Educação em Direitos Humanos*: um estudo de caso comparativo entre a concepção de uma escola estadual das séries iniciais do ensino fundamental que atende crianças de baixa renda e de uma escola estadual das séries iniciais que atende crianças da classe média/alta na cidade de (nome da cidade). Parte da pesquisa já foi realizada em outra escola e gostaríamos de desenvolver a pesquisa, também, na E. E. (nome da escola) bem como que a senhora participasse da mesma. O objetivo da pesquisa é compreender o que entendem acerca do tema de educação em direitos humanos as diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias estabelecendo um diálogo entre as duas escolas.

Caso aceite participar desta nova etapa do projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que os instrumentos de pesquisa utilizados serão: entrevista com a diretora, coordenadora, funcionárias e uma professora de cada série, análise do projeto político-pedagógico e regimento da escola e observações do cotidiano escolar.

Destacamos que a divulgação dos resultados da pesquisa ocorrerão para fins exclusivamente científicos, como em revista, congressos e **não** haverá identificação da escola e nem das pessoas que participarem direita ou indiretamente da pesquisa.

Comprometemo-nos a entregar uma cópia de dissertação de mestrado à escola, comunicar a data de qualificação e de defesa da dissertação para as pessoas que estiverem interessadas em assistir a apresentação.

Enfatizamos que a participação é voluntária e que a pessoa poderá desistir de sua participação a qualquer momento.

Certas de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones (14) 3453 XXXX/ (14) 8802 XXXX falar com a Heyde Aparecida Pereira de Jesus ou (14) 3422-XXXX falar com a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Atenciosamente,

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Departamento de Administração e Supervisão Escolar –FFC–UNESP/campus de Marília
Orientadora responsável pela pesquisa

Heyde Aparecida Pereira de Jesus
Discente - Mestranda em Educação –FFC–UNESP/campus de Marília

Agosto/2009