

Trabalho de Conclusão de Curso
Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia

SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Gabriela Aparecida Costola

Prof^a.Dr^a. Débora Cristina Fonseca

Rio Claro (SP)

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

GABRIELA APARECIDA COSTOLA

SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do
grau de Licenciatura em Geografia.

Rio Claro - SP
2022

C842s Costola, Gabriela Aparecida
Segregação Sócio-espacial : uma experiência de educação em direitos humanos / Gabriela Aparecida Costola. -- Rio Claro, 2022
58 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e
Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. geografia. 2. direitos humanos. 3. segregação socioespacial. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELA APARECIDA COSTOLA

SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.

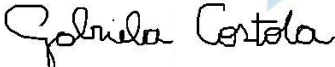
Comissão Examinadora

Débora Cristina Fonseca _____ (orientadora)

Diego Correa Maia _____

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho _____

Rio Claro, 21 de outubro de 2022.


Assinatura da aluna

DEBORA CRISTINA
FONSECA:15974299884

assinatura da orientadora

Assinado de forma digital por DEBORA
CRISTINA FONSECA:15974299884
Dados: 2022.10.17 21:47:22 +02'00'

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a temática da segregação sócio-espacial abordada nas oficinas de educação em direitos humanos realizadas através do projeto de extensão em interface com a pesquisa “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”, sucedida no ano de 2019 em duas escolas de um município do interior paulista. Esse recorte teórico parte do pressuposto de que a condição sócio-espacial de um indivíduo influencia diretamente sua existência e sua formação como um ser social e político, compreendido por suas relações e interações com o meio geográfico, sendo o espaço agente condicionante e condutor de produções e reproduções sociais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que se utilizou dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise dos questionários individuais aplicados ao final do ano letivo de 2019 com os professores de duas escolas, leitura do Diário de Campo e relatório das oficinas realizadas, além de revisão bibliográfica do tema. Mediante às respostas disponibilizadas no questionário e aos relatos registrados no Diário de Campo, percebeu-se que as violências e violações de direitos dos estudantes não eram atribuídas ao fenômeno da segregação sócio-espacial. Contrariamente, havia excessiva culpabilização individual e familiar, fundamentada em comparações individuais da vida pessoal de cada professor. Percebeu-se uma linha de pensamento individualizante entre os professores, situados em um ambiente que acaba transformando problemas sociais em problemas individuais, dificultando um real enfrentamento das dificuldades e imprimindo uma culpa ao sujeito por sua condição econômica, social e espacial. Esse impasse faz com que a solução efetiva de conflitos escolares esteja longe de se concretizar, uma vez que os esforços estão voltados à moralização das famílias e não à reivindicação de políticas públicas de qualidade.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos; Segregação sócio-espacial; Geografia.

ABSTRACT

The present research sought to analyze the issue of social and spatial segregation addressed in the human rights education workshops carried out through the extension project in interface with the research "Human Rights Education at School: investigation in purposeful intervention", which took place in 2019 in two schools in a city in the interior of São Paulo. This theoretical approach is based on the assumption that the social and spatial condition of an individual directly influences their existence and their formation as a social and political being, understood by their relationships and interactions with the geographic environment, the space being a conditioning agent and conductor of productions. and social reproductions. This is qualitative research that used the following data collection instruments: analysis of individual questionnaires applied at the end of the 2019 school year with teachers from two schools, reading of the Field Diary and report of the workshops held, in addition to a bibliographic review of the topic. Through the answers provided in the questionnaire and the reports recorded in the Field Diary, it was noticed that the violence and violations of students' rights were not attributed to the phenomenon of social and spatial segregation. On the contrary, there was excessive individual and family blame, based on individual comparisons of each teacher's personal life. An individualizing line of thought was perceived among the teachers, situated in an environment that ends up transforming social problems into individual problems, making it difficult to face real difficulties and imposing guilt on the subject for his economic, social and spatial condition. This impasse means that the effective solution to school conflicts is far from being materialized since efforts are focused on the moralization of families and not on the demand for quality public policies.

Key-Words: Human Rights Education; Social and spatial segregation; Geography.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DUDH - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EDH - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

EF – ENSINO FUNDAMENTAL

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GEPEPDH - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO
DEMOCRÁTICA E DIREITOS HUMANOS

HTPC – HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PNEDH - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. OBJETIVOS	9
3. METODOLOGIA	9
4. TEORIZAÇÃO DO ESPAÇO	14
5. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	19
5.1. Educação em direitos humanos na escola.....	24
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
8. APÊNDICES.....	42
8.1. Apêndice A - Questionário aplicado na escola de EF anos iniciais	42
8.2. Apêndice B - Questionário aplicado na escola de EJA.....	46
9. ANEXOS	51
9.1. Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	51

1. INTRODUÇÃO

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), aprovado no início da década de 1990, instituiu-se o direito de garantias para o desenvolvimento físico, mental, moral e social de crianças e adolescentes, incluindo o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer e cultura, e também, à educação. Na perspectiva de garantia desses direitos, propôs-se a Educação em Direitos Humanos, que tratou o respeito à diversidade e garantia dos direitos, contribuindo metodologicamente com o fazer escolar justo e positivo. Dedicando-se a esta temática, o projeto de extensão “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”, a qual esta pesquisa se debruça, teve como objetivo investigar como as questões de diversidade estavam sendo trabalhadas nas escolas e, através de pesquisa ação, em formato de oficinas, trabalhar a Educação em Direitos Humanos, avaliando se esta intervenção proporciona ou não a apropriação sobre os Direitos Humanos, desenvolvendo a capacidade crítica e potencial de defesa desses direitos nas crianças, jovens, professores e demais profissionais das escolas, assim como na comunidade (pais e familiares). Este projeto de extensão foi desenvolvido pelo grupo de pesquisas da UNESP, o GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos, que trabalha em estudos e pesquisas na área da educação, com foco de análise na educação como processo emancipatório, participação democrática nos diferentes espaços da sociedade e garantia de direitos humanos.

Como proposta de análise deste trabalho de conclusão de curso, buscou-se investigar a espacialidade dos diferentes tipos de violências e violações de direitos vivenciados/relatados pelos estudantes de ensino fundamental (EF) dos anos iniciais (3º ano), de educação de jovens e adultos (EJA) e do corpo docente das respectivas instituições escolares trabalhadas pelo projeto de extensão supracitado, no ano de 2019, em um município do interior paulista. Essas duas escolas, que foram os locais de realização das oficinas (pesquisa-ação) do projeto, se caracterizam pelo atendimento de alunos moradores de bairros periféricos da cidade, que carregam consigo estereótipos e estigmas sociais, sendo muitas vezes tratados de maneira preconceituosa pela bagagem cultural e lugar sócio-espacial que ocupam.

Esse recorte teórico parte do pressuposto de que a condição sócio-espacial de um indivíduo influencia diretamente sua existência e sua formação como um ser social e político,

compreendido por suas relações e interações com o meio geográfico, sendo o espaço agente condicionante e condutor de produções e reproduções sociais (SANTOS, 2004). De acordo com a estrutura espacial presente em seu meio e que será vivenciada pelo aluno/aluna/professor/professora e seus respectivos familiares, os ideais e fatos que permeiam em suas existências se darão de maneira característica e desigual no espaço. Isto é, ideais de direitos humanos, por exemplo, serão interpretados de diferentes maneiras de acordo com a localização geográfica em que se estabelecem, gerando diferentes relações sociais e pessoais.

Toda ação educativa, entre as quais a Educação Geográfica, está situada, posicionada em uma rede de relações sócio-espaciais. Esta condição traz importantes implicações no processo de ensino-aprendizagem, na relação que se constrói entre aluno, professor e realidade (sempre pensada em sua multiescalaridade). (GIROTTO, 2015, p. 237)

Esta pesquisa se faz necessária ao considerar que os direitos instituídos pelo ECA (BRASIL, 1990), aprovado no início da década de 1990 e que estabelece o direito de garantias para o desenvolvimento físico, mental, moral e social de crianças e adolescentes, incluindo direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer e cultura, e também, à educação (Art. 4º.), nem sempre são de fato garantidos, principalmente por aquelas instituições que deveriam ser as primeiras em defender tais proposições, como as escolas e os agentes nelas envolvidos.

Desta forma, esta pesquisa toma como base o ECA (BRASIL, 1990), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2012), pois se insere na temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto escolar. Estes documentos além de garantirem os direitos das crianças e adolescentes, também garantem um papel fundamental para a educação, considerando-a “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos” (PNEDH, 2012), isto é, ela é uma base para o “fazer acontecer” dos direitos humanos, na perspectiva de se garantir bem-estar social. Entretanto, é de conhecimento geral que muitas crianças e adolescentes são marginalizados e vivem em situações de exclusão, preconceito e violação dos seus direitos em ambientes familiares, sociais, comunitários e também escolares, reflexo muitas vezes da bagagem cultural e da condição socioespacial que ocupam.

Canclini (2007) mostra-nos o quanto o poder dos “atores comunicacionais” (televisão, rádio, mídia impressa) ajuda a criar um imaginário da cidade como simulacro. Uma aparência enganosa de uma parte da cidade, pedaços dela (bairros, distritos, vilas etc.), com “os lugares que nunca vamos querer conhecer, porque são emblemas da insegurança, do perigo, algo do qual tem que se escapar.” (MARINHO, 2012, p. 83)

2. OBJETIVOS

Deste modo, este trabalho teve por objetivo analisar a temática da segregação sócio-espacial abordada nas oficinas de educação em direitos humanos e evidenciar de que maneira as questões de direitos humanos eram representadas, reproduzidas ou violadas espacialmente, investigando de que maneira as violências e violações eram atribuídas (ou não), pelos professores da educação básica, à localização espacial de moradia e à vivência dos alunos e familiares. Também buscou-se investigar, através de pesquisa bibliográfica sobre o tema, a espacialidade dos diferentes tipos de violências e violações de direitos vivenciados/relatados pelos estudantes das duas escolas, que foram os locais de realização das oficinas (pesquisa-ação) do projeto.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que se utilizou dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise dos questionários individuais aplicados ao final do ano letivo de 2019 com os professores de duas escolas, leitura do Diário de Campo e relatório das oficinas realizadas, além de revisão bibliográfica do tema. A pesquisa de abordagem qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, como o conjunto de fenômenos humanos dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2002).

Esta pesquisa se inclui em um projeto maior denominado "Educação em Direitos Humanos na Escola: Investigação em intervenção propositiva", que investigou e desenvolveu a temática da educação em Direitos Humanos na Educação Infantil, EF e EJA, desenvolvida pelo GEPEPDH. O projeto foi desenvolvido com uma instituição escolar de EF dos anos iniciais e uma escola de EJA, especificamente com uma turma de 3º ano (crianças de 9 a 11 anos), uma turma de 7º/8º ano da modalidade EJA (faixa etária variável de adolescência até terceira idade) e com seus professores.

Quanto à primeira escola, o bairro não contava com muitos equipamentos necessários para a garantia de políticas públicas básicas e a escola funcionava em prédio improvisado, até a construção de um prédio próprio. Significativamente distante do centro, este bairro dispõe de conjuntos habitacionais construídos através do programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal, em parceria com a Prefeitura Municipal e o Governo do estado de São Paulo, por meio do programa Casa Paulista, destinados a famílias de baixa renda, com salário inferior a R\$ 1.800,00. Assim, inúmeros são os estigmas sociais que seus moradores carregam, caracterizando-se como um bairro periférico permeado de muitos problemas de violências e violações de direitos.

A escola de ensino de EJA, localizada na região central do município, sendo este um bairro majoritariamente comercial, atende durante o dia crianças do ensino fundamental dos anos iniciais, e no período noturno, jovens e adultos que tiveram seu direito à educação violado em algum momento de suas vidas. Estes indivíduos são oriundos de diversos bairros da cidade, sendo que muitos deles encontram-se bem distantes da região central e consequentemente, da escola.

As atividades desenvolvidas nas escolas eram realizadas em conjunto com a equipe do projeto de extensão e de pesquisa, cujo foco voltava-se para a análise e discussão dos dados relativos à segregação sócio-espacial em observações e registros de falas sobre os bairros da cidade durante a realização das oficinas (observação participante, registrada em Diário de Campo). As dinâmicas realizadas tratavam temas voltados aos Direitos Humanos no contexto escolar, como direito à educação e diversos direitos básicos presentes no ECA (BRASIL, 1990). Sua intenção era desenvolver a capacidade crítica e potencial de defesa desses direitos nas crianças, jovens, professores e demais profissionais das escolas.

Os alunos e alunas participavam de forma ativa nas dinâmicas, expressando suas visões de direitos, responsabilidades e relatos de vivências dentro da escola. Nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), eram realizadas oficinas com o corpo docente e a gestão escolar, em que eram discutidos temas relacionados ao projeto e propostas atividades de reflexão da prática docente em relação à EDH, segundo consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). O projeto integrava as reuniões de HTPC uma vez por mês na escola de EJA (quadro 1), e duas vezes ao mês na outra instituição, pelo fato da divisão do

quadro de professores (quadro 2). Nas reuniões de HTPC desta escola, todos os profissionais docentes participavam, uma vez que a escola abrangia somente EF – anos iniciais. No início de todo encontro, eram discutidas as atividades realizadas com a turma até o momento, informando aos professores dos objetivos, metodologia e resultados iniciais alcançados pelas dinâmicas semanais.

Quadro 1 - Oficinas desenvolvidas com professores e equipe gestora da escola de EJA

DATAS	TEMAS	OBJETIVOS	MATERIAIS UTILIZADOS
2 DE MAIO DE 2019	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012)	Apresentar a legislação e sua efetivação na instituição escolar	Artigos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e cartolinas para produção de cartazes
06 DE JUNHO DE 2019	Ato infracional e condição humana dos alunos	Identificar a percepção dos profissionais da educação sobre a humanização dos alunos jovens autores de ato infracional e o sistema socioeducativo/judiciário	Cenas do documentário “O Juízo” (2007) e o texto “O humano é viável? É educável?” (ARROYO, 2015)
22 DE AGOSTO DE 2019	Educação em Direitos Humanos na escola	Verificar quais ações pedagógicas/didáticas possibilitam a educação em direitos humanos na escola através das disciplinas do currículo escolar	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e o texto “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas” (ZLUHAN; RAITZ, 2012)
26 DE SETEMBRO DE 2019	Formas de expressão e busca da identidade	Conhecer a identidade de cada um, sua forma de expressão e conhecimentos acerca da temática do grafite e pichação	Vídeos da internet e imagens que expressavam o grafite e a pichação como arte de expressão
28 DE NOVEMBRO	Encerramento e aplicação dos questionários	Refletir acerca do trabalho realizado ao longo do semestre com os alunos e aplicar o questionário de encerramento aos profissionais presentes	Questionários elaborados pela autora (Apêndice B)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 2 - Oficinas desenvolvidas com professores e equipe gestora da escola de EF anos iniciais

DATAS	TEMAS	OBJETIVOS	MATERIAIS UTILIZADOS
19 E 21 DE AGOSTO DE 2019	Ato infracional e condição humana dos alunos	Identificar a percepção dos profissionais da educação sobre a humanização dos alunos jovens autores de ato infracional e o sistema socioeducativo/judiciário	Cenas do documentário “O Juízo” (2007) e o texto “O humano é viável? É educável?” (ARROYO, 2015)
16 E 18 DE SETEMBRO DE 2019	Educação em Direitos Humanos na escola	Verificar quais ações pedagógicas/didáticas possibilitam a educação em direitos humanos na escola através das disciplinas do currículo escolar	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e o texto “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas” (ZLUHAN; RAITZ, 2012)
14 E 16 DE OUTUBRO	Desigualdade sócio-espacial e conflitos escolares	Introduzir o fenômeno da desigualdade sócio-espacial e refletir sobre os problemas dos conflitos escolares	Apresentação em Powerpoint e papel com as lacunas “problemas/ soluções/ responsáveis”
25 E 27 DE NOVEMBRO	Encerramento e aplicação dos questionários	Refletir acerca do trabalho realizado ao longo do semestre com os alunos e aplicar o questionário de encerramento aos profissionais presentes	Questionários elaborados pela autora (Apêndice A)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Esse processo de intervenção é denominado metodologicamente como pesquisa-ação. Trata-se de uma pesquisa social concebida e realizada em associação com uma ação e/ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo na situação da realidade a ser investigada (THIOLLENT, 1985). Este método compreende quatro técnicas, sendo elas a “pesquisa-diagnóstico”, “pesquisa participante”, “pesquisa empírica” e “pesquisa experimental” (TRIPP, 2005).

Historicamente a pesquisa participante e a pesquisa-ação constituíram-se como formas alternativas à opressão, questionando o saber dominante e o paradigma positivista da neutralidade científica, desenvolvendo-se principalmente na prática militante. Nesse contexto, o método materialista histórico e dialético é colocado como uma das possibilidades de contraposição ao positivismo e de transformação da sociedade (MARTINS, 2005, p. 140).

A realização desse ato, através do projeto de extensão em interface com a pesquisa, exigiu, primeiramente, um aprofundamento do tema com professores e equipe gestora da escola, isto é, os agentes públicos presentes na vida das crianças e adolescentes. Também foi trabalhada a ideia com a comunidade (pais e responsáveis), afinal, a educação em direitos humanos se manifesta insuficiente se apenas trabalhada com uma parte da vida dessas crianças. A participação de todos os atores envolvidos com a vivência desses jovens na prática de educação em direitos humanos se faz necessária pela incessante busca do cumprimento efetivo dessas leis, visto que todas as instâncias sociais estão incluídas na garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Através da educação em direitos humanos, as crianças dessas escolas, que vivem em um contexto social de grande vulnerabilidade e cotidianamente em uma escola com conflitos, tiveram a chance de potencializar novas ações de enfrentamento às violências. Com o desenvolvimento das temáticas relacionadas aos direitos humanos, a equipe escolar e as famílias, da mesma maneira, puderam tomar conhecimento de novas formas de abordagens de conflitos e compreender os aparatos legislativos que os cercam em tais situações.

Ao final da coleta de dados da pesquisa/final do ano letivo, houve a aplicação dos questionários aos profissionais docentes, avaliando as oficinas e as temáticas desenvolvidas na pesquisa, com questões compostas inicialmente por gênero, idade, etnia, local de nascimento e de maior vivência, formação (pública ou privada). Também foi tratado sobre o deslocamento casa/escola de professores e alunos, suas dificuldades, facilidades e implicações no processo de identificação com a instituição escolar. Além disso, havia questões sobre as escolas que lecionam além da que estava sendo realizado o estudo, para que se manifestassem sobre impressões pessoais e comparações com outras escolas públicas e privadas do município. A partir disso, buscou-se entender o olhar do profissional sobre as diferentes realidades destas instituições e dos bairros da cidade, focando no contraste da segregação sócio-espacial e na percepção de uma provável origem das violências/violações sofridas/praticadas por seus educandos. Os questionários (apêndice A e B) eram semi estruturados e aplicados exclusivamente aos professores, com questões livres/dissertativas e pré-definidas, de múltipla escolha, composto por 23 questões e respondido por um total de 37 professores que estavam presentes nas reuniões de HTPC.

A pesquisa realizada pelo projeto de extensão foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Anexo A). Todos os participantes foram esclarecidos sobre as questões éticas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), conforme preconiza a legislação. Os dados coletados foram organizados e analisados conforme preconiza Bardin (2009), com a Análise de Conteúdo.

4. TEORIZAÇÃO DO ESPAÇO

A espacialidade, que constitui parte integrante do estudo da ciência geográfica, se manifesta como um fenômeno dimensional de existência, assim como o tempo. É no espaço que os objetos se arranjam e é a partir dessa espacialidade que a Geografia analisa o mundo e suas conexões. Contudo, é somente a partir dos anos 1970, em contraposição ao viés predominantemente neopositivista, que as bases epistemológicas da Geografia se renovam e a categoria “espaço” se torna o tema central dos estudos geográficos da teoria social, que se reelaboram de modo a atuar na compreensão da dimensão espacial da sociedade, das relações sociais e as contradições pertencentes ao modo de produção capitalista (CAVALCANTE; LIMA, 2018).

A esse respeito, Moreira (2012, p. 17) apresenta cinco eixos de reflexão que indicam essa onda de renovação crítica do pensamento geográfico, bem como de sua epistemologia, a partir do entendimento do espaço como objeto de investigação: o espaço como condição de reprodução das relações sociais de produção (Lefebvre, 1974); o espaço como mediação das relações de dominação de classes e de poder (Lacoste, 1976); o espaço como estrutura de valorização do capital (Harvey, 1977); o espaço como formação social (Santos, 1978); a sociedade como natureza socializada e história naturalizada (Quaini, 1979). Todos esses modos de ver e apreender o espaço, a partir de bases marxistas, vêm colaborando para o progresso observado na Geografia no decorrer das últimas quatro décadas, [...]. (CAVALCANTE; LIMA, 2018, p. 65).

Segundo Santos (2020), o espaço contém componentes sociais e naturais (coisas, objetos geográficos, naturais e artificiais). Os elementos naturais, vistos isoladamente, da maneira como se organizam se traduzem na concepção de configuração espacial. No entanto, o que dá vida a esses objetos são as dinâmicas sociais, isto é, sem as relações sociais, essa configuração territorial, apesar de sua existência material própria, não possui existência real e não representa o espaço propriamente dito. Dessa forma, para o autor, a essência do espaço é social.

Devido sua complexidade, inicialmente, para Santos (2004), o espaço não possuía apenas uma única definição, caracterizando-se como um processo histórico em constante modificação através de sociedades extremamente dinâmicas: “Mas o que é esse espaço geográfico? Sua definição é árdua, porque a sua tendência é mudar como processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social” (SANTOS, 2004, p. 151). Isto é, para o autor, o espaço geográfico se caracterizaria não como um palco onde as ações se realizam, mas como instância social, subordinada-subordinante, um processo e ao mesmo resultado (das práticas humanas), em movimento dialético e em contínua metamorfose.

Esse espaço, como matéria trabalhada pelo ser humano, atua de maneira a se constituir como um dos objetos sociais de maior imposição sobre a vida humana, fazendo parte vital do cotidiano dos indivíduos, condicionando suas atividades e comandando suas práticas sociais. “O espaço, mais uma vez, é produto e condição da dinâmica sócioespacial” (SAQUET; SILVA, 2008, p. 35).

Pode-se dizer, assim, que “o homem não existe, isoladamente ou socialmente, sem o espaço que representa e define” (SILVA, 1995, p. 25-26). O ser humano, atribuído de socioespacialidade,

[...] tem seu modo de vida esquadrihado numa compleição sgnica, onde situar-se é considerar o lugar social sempre em formação, que, mediante a dinâmica multiescalar de relações, os eventos produzidos através de atos comunicativos, a todo instante, amplia a socialidade entre os indivíduos, mesmo esta se dando de forma desigual. (MARINHO, 2012, p. 66).

Em sua primeira hipótese, Santos (2004) propôs que a geografia poderia ser constituída a partir do espaço como uma união dialética de fixos e fluxos, onde os fixos, caracterizados pelos objetos, seriam os elementos fixados em cada lugar e os fluxos, qualificado pelas ações, atravessariam e se instalariam nos fixos, modificando sua significação e seu valor. “Nós temos coisas fixas, fluxos que se originam dessas coisas fixas, fluxos que chegam a essas coisas fixas. Tudo isso, junto, é o espaço” (Santos, 1994, p. 77). Os fixos manifestam o processo imediato do trabalho, assumem a forma de instrumentos de trabalho e forças produtivas em geral, aplicados às instâncias da produção. Em contrapartida, os fluxos são o movimento, a circulação, que possibilitam a compreensão da dinâmica da distribuição e do consumo. Esse par dialético é indissociável, haja vista que os fixos e fluxos se originam um do outro e dele depende, proporcionando a continuidade do movimento do espaço (CAVALCANTE; LIMA, 2018).

Finalmente, Santos (2020), ao reunir um consistente conjunto teórico, apresenta uma preciosa construção epistemológica sobre o espaço ao descrevê-lo como um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações. No princípio, tudo eram coisas, dádivas da natureza, que quando utilizadas pelo ser humano, fruto de seu trabalho, a partir de desígnios e intenções sociais, passam a ser objetos, tornando, assim, a natureza em um sistema de objetos (e não de coisas).

No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (SANTOS, 2020, p. 63)

O objeto não tem vida própria, não tem existência fora das atividades simbólicas da sociedade. É a partir de um trabalho simbólico que as necessidades encontram satisfação e lhe concedem existência em referência aos símbolos que encarnam. Deste modo, os sistemas de objetos necessitam dos sistemas de ações para sua concretização.

As ações são formadas de comportamento orientado que se dá em situações, normalmente regulado e envolve um esforço ou uma motivação. Isto é, possui fins e objetivos, cujo resultado é alterar, modificar a situação em que se insere. Trata-se de um processo dotado de propósito, no qual o agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo, em um movimento concomitantemente sincronizado. O autor utiliza Marx e Engels como ideia base para esta premissa, “quando, através do trabalho, o homem exerce ação sobre a natureza, isto é, sobre o meio, ele muda a si mesmo, sua natureza íntima, ao mesmo tempo em que modifica a natureza externa.” (SANTOS, 2020, p. 78). Além disso, o autor evidencia que a ação é o próprio do ser humano, uma vez que somente este possui objetivos e finalidade, em contraposição à natureza, que é objetiva e não prospectiva, sem propósito e nem projeto. Essa ação não se restringe aos indivíduos, inclui, também, empresas e instituições, e parte de necessidades, naturais ou criadas. Estas necessidades podem ser de origem material, imaterial, econômica, social, cultural, moral, afetiva, conduzindo o ser humano a agir e levando às funções, que de uma forma ou outra, desembocam nos objetos: “realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas.” (SANTOS, 2020, p. 82). Assim, se faz indissociável a relação entre os sistemas de

objetos e os sistemas de ações, pois estes atuam em conjunto e a existência de um depende, exclusivamente, da existência do outro. Sobre essa intercomunicação, comenta que:

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2020, p. 63)

Esses sistemas de objetos e sistemas de ações são a própria manifestação concreta do espaço geográfico e expressam suas formas espaciais e conteúdos sociais (CAVALCANTE; LIMA, 2018). De acordo com Santos (2020), “considerar o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, assim como estamos propondo, permite, a um só tempo, trabalhar o resultado conjunto dessa interação, como processo e como resultado” (p. 64) . Ao considerar o espaço geográfico como processo e como resultado, concomitantemente, o autor foge de uma apreensão estática da realidade e a exprime em seu caráter dinâmico e mutável.

A industrialização acelerada, característica dos países subdesenvolvidos, criou um processo de urbanização que expulsou e segregou parcela significativa da população sem acesso aos terrenos mais caros das áreas centrais, fato que “produziu periferias desmedidas separando imensos contingentes sociais do centro (e dos conteúdos da centralidade constitutivas da urbanidade e da vida de relações).” (CARLOS, 2020, p. 417). Assim, em sua atual fase neoliberal, com o aprofundamento dos processos de expropriação e espoliação, o sistema econômico capitalista produz e consolida, nesse espaço, desigualdades urbanas através de parcerias público-privadas que acabam por produzir “espaços destinados unicamente à reprodução do capital em detrimento do uso pela população mais pobre” (COSTA, 2014, p. 76).

Por um lado as práticas neoliberais, através do controle dos meios de comunicação, trabalham para criar um contexto no qual fazem acreditar que não existe alternativa. *Com isso foi posto em prática um utopismo de mercado (baseando no livre mercado proposto por Adam Smith), que materializado promove concentração de renda, desenvolvimento geográfico desigual, solapamento da coesão social e dos poderes do Estado, destruição cultural e degradação ambiental.* Para o autor [David Harvey] grande parte da transformação da superfície da Terra realizadas nos últimos duzentos anos revela a materialização da forma de utopismo do processo de livre mercado com permanente reorganizações de formas espaciais construídas e destruídas para

acomodar a dinâmica implacável e interminável da acumulação de capital. (COSTA, 2014, p. 76, grifo nosso).

Assim, o espaço se caracteriza como “um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. [...] a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (SANTOS, 2004, p. 122). Essa desigualdade espacial também implica em desiguais oportunidades de exercício da cidadania e de acesso às políticas públicas como a educação, por exemplo. Conforme afirma Negri (2008),

Morar num bairro periférico de baixa renda hoje significa muito mais do que apenas ser segregado, significa ter oportunidades desiguais em nível social, econômico, educacional, renda, cultural. Isto quer dizer que um morador de um bairro periférico pobre tem condições mínimas de melhorar socialmente e economicamente. Implica, na maioria dos casos, em apenas reproduzir a força de trabalho disponível para o capital. (NEGRI, 2008, p. 136).

Carlos (2020) defende que a existência da propriedade privada está no cerne da segregação sócio-espacial, o que torna a cidade uma manifestação de desigualdade social. Sob a égide do capitalismo, a cidade, socialmente produzida, se torna uma mercadoria e produz uma justaposição de hierarquia social e espacial na produção do espaço urbano. Essa justaposição caracteriza a segregação como o outro da centralização.

O cidadão diferencia-se em relação à distribuição da riqueza gerada em cada sociedade definindo o modo como se estruturam as relações sociais (assim como as normas e leis) por meio da existência da propriedade (como forma contratual). Assim, a forma urbana vai revelando a justaposição entre uma morfologia social (a estruturação das classes na sociedade) e uma morfologia espacial (a distribuição dos cidadãos no espaço da cidade, a partir de sua localização na classe). (CARLOS, 2020, p. 413).

Em suma, o acesso de um indivíduo aos bens produzidos é resultado da relação entre produção social da riqueza e a apropriação privada desta, onde a propriedade tem como papel a estruturação das relações sociais (CARLOS, 2020).

Mas o desenvolvimento da propriedade e da apropriação privada da riqueza social gerada encontra seus limites na existência social real e na consciência que surge da massacrante desigualdade, do desaparecimento das condições de exercício da cidadania (no momento em que o cidadão desaparece, envolvido no mundo das coisas, transformado em consumidor de bens e serviços, e nesta condição, reduzido à passividade). (CARLOS, 2020, p. 421)

As cisões vividas na prática sócio-espacial, resultantes da constante falta de políticas públicas de investimento (infraestrutura, esporte e lazer, cultura, educação, saúde), da intervenção do Estado limitada ao uso ilegítimo da força de aparelhos repressivos que induzem à passividade pelo desaparecimento das particularidades e a destituição do indivíduo segregado do direito à cidade pela imitação de um modelo de felicidade forjado na posse de bens pela preponderância da instituição e do mercado sobre a vida, faz com que os moradores de bairros periféricos sofram inúmeras violências e violações.

Deste modo, a reprodução do espaço repõe constantemente a questão da propriedade privada da riqueza, um processo que não ocorre sem violência, posto que esta cria situações inumanas de existência, como bem o provam a realidade dos cortiços na área central, das favelas nos interstícios do tecido urbano, as ocupações nas franjas da mancha urbana. Com isso, a propriedade aponta a existência do homem privado de direitos. (CARLOS, 2020, p. 420).

Essa privação de direitos vivenciada cotidianamente pelos sujeitos dificilmente é considerada pela escola quando a criança ou o jovem reproduz, em consequência, atos considerados inadequados no ambiente escolar. Muito dos direitos humanos garantidos aos estudantes são transgredidos no ambiente escolar em decorrência de pré-conceitos e estigmas que circundam a condição de “segregado” e, à vista disso, o aprofundamento da temática da educação em direitos humanos na escola se faz essencial, seja através de iniciativas internas ou por meio de parcerias entre a universidade e a instituição escolar, como o projeto de extensão analisado por este trabalho.

5. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Após a experiência terrível de duas guerras mundiais, de regimes totalitários e liberticidas, os líderes políticos das grandes potências “vencedoras” criaram, com o intuito de promover a paz entre as nações e evitar uma possível terceira guerra mundial, a ONU no dia 26 de junho de 1945, em São Francisco (TOSI, 2005). Como primeiro ato da Assembleia Geral das Nações Unidas foi proclamado, no dia 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que considera a promoção dos “direitos naturais” como condição *sine qua non* para uma paz duradoura mundial. A DUDH compreende 30 (trinta) artigos que prezam por garantir a liberdade, justiça, dignidade e a paz mundial, sendo ela considerada o documento base para a criação de todas as constituições e tratados internacionais nos 192 países que assinaram a

declaração. Em seu primeiro artigo há que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. (ONU, 1948, p. 2).

Importante salientar que nesse capítulo teórico não serão abordados todos os momentos que perpassam a trajetória histórica dos direitos humanos. Indica-se, para uma melhor compreensão desse tópico, autores como Santos; Chauí (2013); Lembo (2007); Mondaini (2009) e Maranhão (2009) que apresentam importante contribuição para a compreensão acerca da trajetória dos direitos humanos.

De acordo com a ONU (1945), os direitos humanos são os direitos considerados inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, além de se aplicarem a todos os lugares e assim, serem considerados universais. São direitos humanos o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito à moradia, ao trabalho e à educação, entre diversos outros. Todos os povos e nações do mundo são dignos destes direitos, sem caráter de discriminação.

Zenaide (2007) aponta que a DUDH, no campo político-institucional, resultou num conjunto de responsabilidades por parte dos Estados-Membros em assumir um compromisso, por meio do ensino e da educação em direitos humanos (EDH), de promover o respeito aos seus princípios. No Brasil, há uma singular dificuldade na compreensão dos direitos humanos, uma vez que esse processo ocorre a passos lentos e ainda está em fase de construção e efetivação. Diante de tal fato, aponta-se que para superar tal adversidade, se faz necessária “uma mudança qualitativa da realidade – é a amplificação dos investimentos em educação em direitos humanos”. (NOGUEIRA; BENEVIDES, 2015, p. 78).

As discussões sobre direitos humanos fortalecem a democracia e combatem as violências de todos os tipos, seja preconceitos, machismo, homofobia, abuso sexual, racismo, e tantos outros que violam a dignidade humana. Falar em direitos humanos é falar de dignidade humana. Somente no ano de 2016, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (disque 100) recebeu mais de 133 mil denúncias de violações de direitos envolvendo crianças e adolescentes, pessoas idosas,

pessoas com deficiência, população LGBT, pessoas em situação de rua, em privação de liberdade, comunidades tradicionais e entre outras populações vulneráveis (BACCI, 2016).

Tal discussão, principalmente em nosso país, é de extrema importância, pois segundo pesquisas do instituto IPSOS (CERSOSIMO, 2018), dois em cada três entrevistados (66%) acreditam que os direitos humanos defendem mais bandidos que vítimas e mais da metade dos brasileiros (54%) concordam com a frase “os direitos humanos não defendem pessoas como eu”.

A EDH surge como um mecanismo para a superação dos desafios encontrados pelo desconhecimento coletivo dos artigos da DUDH no país, onde a instituição escolar cumpre um papel excepcional. De acordo com o PNEDH (2012):

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre 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 em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos 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 (BRASIL, 2012).

É através desses princípios que se pode estabelecer uma cultura democrática e que respeite as singularidades de cada indivíduo, proporcionando sua participação na sociedade de direitos: “É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2012, p. 487).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: 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. (BRASIL, 2012, p. 32).

A educação dá acesso à possibilidade de informação sobre diversos outros direitos, além dela por si só ser um direito indispensável após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que efetivou a educação como um direito público-subjetivo intencionada a atender todos os níveis educacionais. Relacionado ao tema dos direitos humanos, podemos atribuir os seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (2010), o PNEDH (2012) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Estes documentos estabelecem planos e ações direcionadas à formação cidadã e respaldam a escola no tratamento da temática dos direitos humanos.

O PNEDH (BRASIL, 2012) reconhece que é na instituição escolar que o processo formativo do indivíduo acontece e pressupõe o “reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (p. 31). O desenvolvimento desse processo só ocorre quando a escola contribui para a EDH, pois é imprescindível garantir a “dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (p. 31). Conforme Zluhan e Raitz (2014), a escola não deve ser considerada somente transmissora de conhecimentos, mas sim:

[...] um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade (ZLUHAN e RAITZ, 2014, p. 34).

Diante de tal cenário, enxergamos a escola como um ambiente privilegiado e transformador no tratamento dessas questões, apesar do fato de que é na escola, muitas vezes, que esses direitos são transgredidos. Heranças culturais de preconceitos e discriminações, problemas históricos não-resolvidos e a naturalização da violações de direitos refletem diretamente no contexto escolar brasileiro, uma vez que os sujeitos ali inseridos, tanto os alunos quanto os profissionais da educação, compartilham de todas essas mazelas características de uma sociedade desigual que, constantemente, viola os direitos humanos. Deste modo, “a escola é parte integrante da sociedade e não consegue viver apartada dela, seus muros não conseguem impedir o reflexo das desigualdades, das violências e das tragédias.” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 36)

[...] a escola e seus atores necessitam pensar sobre essa realidade social repleta de fragilidades, que precisam ser expostas e refletidas, a fim de que se possam implantar projetos e programas que estendam pontes entre as milhares de ilhas egocêntricas, que permitam visualizar para além da geografia individual. Contudo, esse ideal só será alcançado quando todos os agentes pedagógicos (escolas, igrejas, ONGs, Estado, empresas privadas, movimentos sociais, entre outros) forem capazes de pensar em uma pedagogia para os direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 39).

Quanto ao papel dos professores e demais atores da escola na consolidação da EDH, existe, no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, a preocupação com a ampliação da:

[...] formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (BRASIL, 2010, p. 162)

Nesse sentido, se faz fundamental que:

o educador tenha oportunidade de participar de cursos de formação inicial e continuada, voltados para a difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar [...]. Por isso, as instituições escolares necessitam refletir sobre seus pressupostos pedagógicos, para superar práticas tradicionais de educação, pautadas na obediência e no medo, para elaborar uma nova cultura, que significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes e atitudes, hábitos e comportamentos baseados nos princípios dos direitos humanos – não mediante a imposição desses valores, mas por meios democráticos de construção e participação que possibilitem a experiência de tais direitos. (Zluhan e Raitz, 2014, p. 44)

Além da constante formação e reflexão sobre o assunto, é necessário e importante, para que a EDH de fato se concretize, que o docente:

a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo dos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos (TAVARES, 2012, p. 496).

A vista disso, entende-se que somente através do conhecimento sobre a EDH pode-se concretizar, na escola, uma educação de qualidade que seja pautada em todos os princípios éticos e humanos. A instituição escolar, representada pelos governantes, necessita assumir práticas e ações que possibilitem aos alunos e à comunidade escolar o acesso ao conhecimento acerca de seus direitos e à autonomia de compreensão em situações de violação, além de, conseqüentemente, dar o suporte para que os ciclos de violências sejam quebrados e eliminados da sociedade. Os sistemas de ensino e instituições de educação requerem propostas pedagógicas e curriculares significativas em EDH, alicerçadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende a necessidade dos sistemas de ensino em oferecer formação pautada nos direitos humanos, em competências socioemocionais e na empatia, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Cabe chamar a atenção para a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo à participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas (BRASIL, 2012, p. 14).

Na tentativa de ocupar esse espaço privilegiado da instituição escolar e trazer para as escolas uma proposta de EDH, criou-se o projeto de extensão em interface com a pesquisa “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”.

5.1. Educação em direitos humanos na escola

O projeto “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva” foi desenvolvido na perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Objetivou analisar como os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente eram ou não trabalhados no âmbito escolar, além de promover e avaliar propostas formativas de educação em direitos humanos, através de uma metodologia de pesquisa-ação. Buscou, também, investigar, através das oficinas realizadas, de que maneira os temas trabalhados permitiam ou não a reflexão e a formação em Educação em Direitos Humanos em cada um dos segmentos da escola, ao passo que desenvolvia material

educativo que auxiliasse educadores que trabalham com a educação em Direitos Humanos. Os participantes constituíram-se por professores, funcionários, equipe gestora, pais/familiares e alunos de EF, incluindo a modalidade EJA, de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de um município do interior paulista.

O envolvimento dos professores com o projeto acontecia mensalmente, com duração de aproximadamente 1h30min., nos períodos de HTPC de cada escola. Além destes, também participavam do encontro a equipe gestora, composta de diretores, vice-diretores e professores coordenadores. O intuito da reunião consistia em apresentar o trabalho realizado com os alunos ao longo do mês e de trabalhar temas de EDH no contexto escolar com o corpo docente e a gestão.

Na escola de EJA as reuniões aconteciam uma vez por mês, atendendo a horários e datas disponibilizadas pela escola. A unidade escolar pertencia à região central do município, caracterizando-se como um bairro majoritariamente comercial. No período matutino e vespertino atende crianças do ensino fundamental dos anos iniciais e no período noturno, jovens e adultos que tiveram seu direito à educação violado em algum momento de suas vidas. A classe participante do projeto consistia na etapa do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental (7º/8º ano), com indivíduos pertencentes a uma faixa etária variável da adolescência à terceira idade, oriundos de diversos bairros da cidade, muitos bem distantes da região central e consequentemente, da escola.

Os encontros com a equipe gestora e o corpo docente da escola dos anos iniciais do ensino fundamental aconteciam duas vezes por mês em decorrência da divisão do quadro de professores. Com duração semelhante ao número de horas da outra escola, também era apresentado o trabalho realizado com os alunos ao longo do mês e debatido acerca de temas sobre a EDH no contexto escolar. O bairro atendido por essa unidade não contava com muitos equipamentos necessários para a garantia de políticas públicas básicas e a escola funcionava em prédio improvisado, até a construção de um prédio próprio. Significativamente distante do centro, este bairro dispõe de conjuntos habitacionais construídos pelo governo e destinados a famílias de baixa renda. Com isso, inúmeros são os estigmas sociais que seus moradores carregam,

caracterizando-se como um bairro periférico permeado de muitos problemas de violências e violações de direitos.

É possível comparar, por meio dos quadros 1 e 2, acima, que os profissionais da unidade escolar da turma de EJA participaram de cinco reuniões com a equipe do projeto de extensão e pesquisa, enquanto a outra escola, de apenas quatro. Esse acontecimento se sucedeu pelo fato de problemas internos da última escola, que acarretaram em um atraso do início das oficinas com os professores e também com os alunos.

Abaixo, a relação dos profissionais da educação entrevistados e seu perfil de informações iniciais disponibilizadas nos questionários aplicados nas duas escolas contempladas pelo projeto, ao final do ano letivo de 2019.

Quadro 3 – Professores da escola de EF anos iniciais

Entrevistado (a)	Gênero	Idade	Etnia	Educação Básica	Graduação
Professor 1	Masc.	34	Parda	Ensino público e privado	Instituição pública (UNESP)
Professor 2	Masc.	36	Branca	Ensino público	Instituição privada
Professor 3	Masc.	28	Preta	Ensino privado	Instituições privadas e públicas (UNESP/Claretiano)
Professor 4	Masc.	Sem informação	Branca	Ensino público	Instituição pública
Professor 5	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Ensino público e privado	Instituições privadas e públicas
Professora 6	Fem.	31	Branca	Ensino público	Instituição pública e privada (UNESP/ Unar)
Professora 7	Fem.	46	Branca	Ensino público	Instituição pública
Professora 8	Fem.	35	Branca	Ensino público	Instituição pública (UNESP)
Professora 9	Fem.	46	Preta	Ensino público	Instituição privada

Professora 10	Fem.	38	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 11	Fem.	38	Branca	Ensino público	Instituição privada
Professora 12	Fem.	32	Branca	Ensino privado	Instituição pública (UNESP)

Professora 13	Fem.	42	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 14	Fem.	40	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 15	Fem.	47	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 16	Fem.	54	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 17	Fem.	35	Branca	Ensino público	Instituição privada
Professora 18	Fem.	57	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada (Unifec/Claretiano)
Professora 19	Fem.	34	Sem informação	Ensino público	Instituição pública e privada
Professora 20	Fem.	34	Preta	Ensino público	Instituição privada
Professora 21	Fem.	48	Branca	Ensino público	Instituição pública e privada
Professora 22	Fem.	39	Parda	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 23	Fem.	28	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 24	Fem.	56	Branca	Ensino público	Instituição pública
Professora 25	Fem.	40	Parda	Ensino público e privado	Instituição privada

Professora 26	Fem.	30	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 27	Fem.	46	Branca	Ensino privado	Instituição pública

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 4 – Professores da escola de EJA

Entrevistado (a)	Gênero	Idade	Etnia	Educação Básica	Graduação
Professor 1	Masc.	59	Sem informação	Ensino público	Instituição pública e privada (EEL/ESPM/FGV/UNESP)
Professor 2	Masc.	36	Sem informação	Ensino privado	Instituição pública (UNICAMP)
Professor 3	Masc.	33	Sem informação	Ensino público	Instituição pública e privada (FAAL/Unar/UNESP/UFSCar)
Professor 4	Masc.	26	Sem informação	Ensino público	Instituição pública (UNESP)
Professora 5	Fem.	28	Sem informação	Ensino privado	Instituição pública (UNESP)
Professora 6	Fem.	40	Sem informação	Ensino público e privado	Instituição pública (UNESP)
Professora 7	Fem.	30	Sem informação	Ensino público	Instituição privada
Professora 8	Fem.	29	Sem informação	Ensino público	Instituição pública (UNESP)
Professora 9	Fem.	29	Sem informação	Ensino público e privado	Instituição pública (UFSCar)
Professora 10	Fem.	34	Sem informação	Ensino público	Instituição privada

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A escolaridade dos professores, com opções que consideravam instituições públicas ou privadas no ensino básico e superior, foi analisada em conjunto com a cidade e bairro de nascimento de cada um, revelando significativas características socioeconômicas e espaciais que

poderiam influenciar diretamente as respostas dadas às questões seguintes. A instituição de ensino da rede pública é a predominante na educação básica de todos os entrevistados por essa pesquisa (38,77%), seguido pela passagem nas duas modalidades de ensino (24,48%) e pela instituição privada (10,2%). Igualmente, é o principal meio de ensino superior para os professores de EJA (60%). No entanto, em relação à formação superior das professoras e professores de EF, houve a superação daqueles que cursaram a instituição privada, sendo correspondente ao maior percentual de graduação e pós-graduações (51,85%), isto é, mais da metade das (os) entrevistadas (os) cursou faculdades particulares.

Discutir a questão dos bairros e sua localização se mostrou excepcionalmente relevante, uma vez que este tema sempre se mostrou polêmico nas oficinas, especialmente com os professores da escola de EF anos iniciais - que atendia crianças de bairros extremamente vulneráveis economicamente, que aparentemente evitavam refletir sobre o fenômeno da segregação sócio-espacial vivenciada cotidianamente por seus alunos. Havia excessiva culpabilização individual e familiar, fundamentada em comparações individuais da vida pessoal de cada professor. Abaixo, alguns exemplos retirados do diário de campo:

“Eu não acredito em fracasso escolar, mas acredito no fracasso familiar e social. Eu nunca tive problemas com as regras da escola porque eu tinha regras na minha casa, com a minha família.” (P. 22, E.F.);

“Como eles vão aproveitar? Porque muitos de nós estamos aqui porque soubemos aproveitar as oportunidades.” (P.19, E.F);

“100% é família, como no meu caso. A escola me deu escolaridade apenas.” (P. 22, E.F.).

Por meio de falas como as elencadas acima a instituição escolar acaba transformando problemas sociais em problemas individuais, dificultando um real enfrentamento das dificuldades, imprimindo uma culpa ao sujeito por sua condição econômica, social e espacial. A este assunto, Nogueira (2005) debate estudos sociológicos acerca do entendimento da família e sua relação com a educação escolar na contemporaneidade, com foco de análise na gênese dessa conexão.

Nesse período [anos 1970], os sociólogos não fizeram senão postular a transmissão pela família — a seus descendentes — de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados

com bens culturais e/ou materiais. Nesse processo, a ação da escola seria sobretudo a de mascarar as diferenças sociais sob a aparência de diferenças individuais. A escola, nesse modelo interpretativo, torna-se, afirma Singly (2000a, p. 272), «uma sessão de mágica onde os professores fazem desaparecer a origem familiar». (NOGUEIRA, 2005, p. 565)

Partindo da experiência/percepção dos professores, foi perguntado a respeito das principais diferenças entre os alunos de escola pública e privada, com justificativa, caso desejassem. Os itens comportamento, respeito, estrutura familiar e lugar de residência (bairro), estavam pré-indicados em alternativas, sendo possível a opção “outras”, para os professores que não se sentissem contemplados com as opções supracitadas. O objetivo dessa questão foi identificar se o tema da segregação sócio-espacial ou sócio-econômica surgiriam ao debate. O item mais assinalado, em ambas as escolas, foi “estrutura familiar” (33,8%), com comentários a respeito da importância do ambiente familiar, a criação e do incentivo à educação.

Nossos problemas mais significativos são sociais, de falta de estruturas familiares. (P.13, E. F.)

[...] famílias desestruturadas, desinteressadas, crianças com dificuldades de aprendizagem, falta de limites. (P.23, E. F.)

Há ausência da família na escola. (P.15, E. F.)

Participação da família é maior [nas instituições privadas]. (P.11, E.F.)

Foi demasiadamente discutido a respeito desse tópico nos encontros com os professores ao longo do semestre, em reuniões de HTPC daquele ano. Para estes, seus alunos e alunas sofrem pela fragmentação da família e sua suposta desestruturação, causada comumente pelo ideal utópico da família tradicional brasileira. Com isso, inúmeras eram as frustrações por parte dos professores em relação à família das crianças, muitas vezes vistas como culpadas pelo fracasso escolar dos estudantes. Esses relataram problemas com a distância e falta de comunicação com a escola, desinteresse, falta de limites dentro de casa e de comprometimento com a vida escolar dos filhos (as). Em relação a estes assuntos, Perez (2011) discute suas origens e possíveis razões:

[...] a escola tem enfrentado dificuldades em aceitar as mudanças sociais e familiares e considerá-las para as novas exigências que elas trazem na execução dos objetivos escolares. De acordo com Nogueira (1998a), não podemos deixar de considerar que muitos pais sentem-se inseguros e incapacitados de planejar o processo educacional de seus filhos e acabam atribuindo à escola a função de complementar a formação do educando, enquanto o investimento familiar restringe-se à manutenção da permanência da criança na instituição

escolar. Todavia, essa compulsoriedade, muitas vezes, é pouco considerada pela escola, principalmente, porque os professores aproveitam-se das incertezas dos pais e da valorização da função educativa da escola para desenvolverem um mecanismo de defesa, considerando que as falhas na aprendizagem dos alunos devem-se à desestruturação da família, já que os professores, muitas vezes, incorporam representações —distorcidas— das famílias dos alunos. (p. 3)

Em relação ao papel da família na educação dos alunos, alguns professores comentaram (Diário de Campo, 2019):

“A escola não tem problema pedagógico, mas sim social. Os pais não ensinam aos seus filhos certas coisas, não ligam. (P.10, E.F.)”;

“Os pais não querem ser cobrados. Não querem parceria [com a escola].” (P. 11, E. F.);

“Há um desencontro na relação entre escola e família. Numa reunião de 20 alunos, só aparecem 2/3 responsáveis.” (P. 12, E. F.);

“Os pais lidam com o Conselho Tutelar como se fosse visita social, pois eles sempre vão a casa... Eles precisam ter VONTADE [de mudar].” (P. 14, E.F.);

“Não concordo com muita coisa ali, o problema é familiar [após uma intensa discussão sobre o processo de segregação socioespacial nas cidades que realizamos no HTPC neste dia]. A família não senta e ajuda [com lições de casa, por exemplo]. Eles não aproveitam o que tem, porque eles estão acostumados à escola dar.” (P. 13, E. F.).

Pode-se observar que há uma imensa expectativa pelo papel da família por parte da escola, e em contrapartida, também há uma imensa expectativa pelo papel da escola por parte da família, no entendimento dos professores. Este desencontro de perspectivas acaba por gerar conflitos e impossibilidades de uma aproximação favorável e efetiva que beneficie o estudante e seu processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar (PEREZ, 2011).

Para este item se apresentar como a maior diferença entre os estudantes de escola pública e privada, tem-se a noção de uma “família estruturada” em ambientes domésticos de maior estrutura financeira. Para esses docentes, os familiares dos alunos de instituições privadas são mais participativos e interessados na vida escolar de seus filhos, cobrando-os disciplina em sala de aula e incentivando-os na busca pelo conhecimento. Todavia, desejar que famílias atendidas por essa escola se portem de maneira similar às estáveis economicamente é ignorar o abismo cultural e social presente nessa relação. A estas famílias, a noção de incentivo à educação se

refere, principalmente, ao ato da manutenção da permanência da criança na instituição escolar, conforme anteriormente citado por Perez (2011).

Sempre em debate nas oficinas realizadas com os professores, as atitudes e os hábitos dos alunos foram representados pelo segundo item mais assinalado nessa questão das diferenças entre os estudantes da escola pública e privada, o “comportamento” (23,94%). Ele é usualmente encarado como reflexo direto das práticas educativas do ambiente familiar, que novamente se faz presente na discussão. Queixam-se constantemente da má conduta dos estudantes em sala de aula, da violência explícita com os colegas e profissionais da escola.

Acredito que também existam problemas de indisciplina, porém acho que a violência e as drogas por mais que ainda tenha, acho que é menor e não de forma tão direta. (P.16, E. F.)

Não exatamente os mesmos problemas, porém existem conflitos, crianças mimadas e que desrespeitam as regras da escola. (P.17, E. F.)

Os mesmos problemas não sei dizer, mas com certeza há alunos com problemas de comportamento, saúde (relacionado a distúrbios que gerem agressividade, etc.) (P.6, E. F.)

Aparentemente, há uma imensa discrepância entre a expectativa da escola e a realidade escolar, haja vista que no geral, não atende filhos e filhas da classe burguesa, como anteriormente à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que tornaram a educação um direito de todos (GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020). Essa democratização da educação introduziu crianças e jovens pertencentes a realidades muito distintas num ambiente escolar pré-moldado com regras que não lhe representavam em nenhum aspecto, causando-lhes sentimentos de injustiça e de não pertencimento, ou seja, de incompreensão dos significados das regras da escola.

[...] há recusa à disciplina escolar e validação das condutas, por serem entendidas como injustas. Outra compreensão é que os alunos não se sentem pertencentes à escola e às suas regras, manifestando esse sentimento quando enxergam os professores/funcionários como seus opositores/inimigos. Leontiev (1978) entende que os sentidos fazem parte do conteúdo da consciência e parecem adentrar a significação objetiva, sendo o sentido aquilo que se exprime nas significações, não a significação aquilo que se exprime nos sentidos. Assim, o sentido de não pertencimento se exprime em seus comportamentos ou formas de se apresentar às autoridades escolares. (GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020, p. 19).

Com isso, surgem comportamentos considerados inadequados perante as normas escolares, através de episódios de desrespeito, indisciplina e afrontamento direto/indireto dos representantes institucionais. Uma maneira de enfrentar esse desafio é alcançar, de fato, uma percepção mais apurada da realidade social e diversificada em que a escola se encontra nos dias de hoje.

O homem, ao produzir sua existência revela a historicidade, a ideologia, as relações sociais e até mesmo o modo de produção vigente. Por isso não há como entender o sujeito sem entender o contexto social em que vive, uma vez que a relação indivíduo-sociedade é de mediação, na qual um constitui o outro dialeticamente (OZELLA, AGUIAR, 2008).

Finalmente, aparecem as opções “lugar de residência (bairro)” (22,53%) e “respeito” (15,49%) como principais diferenças entre os estudantes de escolas públicas e privadas.

[...] algumas [escolas] situadas em bairros centrais a clientela de vez enquanto parecem ser um pouco educados. [sic] (P. 25, E. F.)

Percebo que nesta escola, a família é mais presente em relação a outras que já trabalhei (próximo da periferia). (P 9, EJA)

[...] acredito que o maior desafio de hoje em dia é lidar com as diversidades de alunos. A principal diferença é que a privada tenta nivelar essas diferenças. Pensando na realidade da EJA a escola X "se prejudica" por causa da mistura de bairros de origem dos alunos. (P. 10, EJA)

Na escola X, por ser uma escola central, as questões de vulnerabilidade são menores do que nas escolas mais periféricas. (P.8, EJA)

Problemas terão em todas as escolas, mas diferentes entre si, dependendo da comunidade onde estiver inserida. (P.8, E. F.)

Depende do contexto em que o bairro está inserido. (P.17, E. F.)

Percebe-se, com essas justificativas, uma noção inicial de que a diferenciação de bairros da cidade proporciona diferentes estilos de vida e de comportamento aos sujeitos, apesar de não ser demonstrado nenhum tipo de percepção social ou histórica desse fenômeno. Longe disso, há menção da esfera familiar ou então da categoria bairro como um instrumento individual de modificação de um sujeito, como se as ações do Estado e da sociedade para com os indivíduos que lá pertencem, nada modificassem suas características. Isto é, questões complexas como essa, apresentam-se de maneira simplista e reducionista, o que acaba por dificultar o debate e a busca por possíveis soluções. Culpabilizar as famílias pela situação de vulnerabilidade em que se

encontram, é ignorar a ação falha do Estado para com essa instância considerada base da sociedade conforme consta no artigo 226 da Constituição Federal de 1988.

Como forma de compreender o imaginários dos docentes em relação à percepção do espaço geográfico e suas contradições, foi perguntado no questionário aplicado ao final do ano letivo de 2019 a seguinte questão: “você consideraria morar no bairro de seus alunos? (sim ou não) Por quê?”. O objetivo desse questionamento era analisar se o tema da segregação residencial viria à tona ou não através das justificativas de cada professor e professora. De todos os respondentes (37), 27 professores responderam que não morariam no bairro de seus alunos (72,92%). Outros 8 responderam que sim, o fariam (21,62%). Uma pessoa decidiu não responder a esta pergunta e outra respondeu que talvez moraria no bairro, mas dependeria da situação. Abaixo alguns exemplos de respostas que foram dadas à alternativa “sim”.

Sim, moro perto do [bairro da cidade], sempre encontro alunos quando estou entrando e saindo de casa. Não tenho problema quanto a bairros, o que importa é a casa. (P. 5, EJA)

Sem problemas, acredito que cada um deve buscar e utilizar seus recursos. (P. 6, EJA)

Sim. Não vejo problemas com essa questão. (P. 7, EJA)

Por que não...? Não vejo problemas. Os apartamentos são bons. (P. 1, E. F.)

Demonstra-se, através dessas justificativas, que a localização dos bairros, suas infraestruturas e o seu contexto social não são impedimentos consideráveis para esses professores. Essa escolha de considerar a moradia nos bairros por parte dos professores, desconsidera o objetivo da construção do local, que é voltada para o público socioeconomicamente vulnerável, com renda abaixo de 1.800,00 reais por família e, portanto, somente os atendidos por estes requisitos poderiam habitar esse local. Inclusive, tudo aponta para o fato de que as famílias que lá residem o fazem por necessidade e faltas de oportunidade, e não por opção. Através de relatos da coordenadora da escola de EF em reunião do HTPC, retirados do diário de campo, algumas famílias se mudaram do bairro e trocaram os filhos de escola após certa frustração com ambos. Segundo ela, no início do ano letivo, havia um total de 540 alunos, enquanto naquela data (setembro/2019) esse número havia diminuído para 490 (Diário de Campo, 2019). Esse fato demonstra uma possível falta de oportunidades de moradia para essas

famílias e também a que a segregação nas periferias das cidades não se dá de forma voluntária. Conforme analisa Negri (2008): “essa falsa noção de auto-segregação de alguns grupos sociais, na realidade encobrem as diferenças sociais entre os vários grupos que habitam a cidade.” (p. 133)

Enquanto metade dos professores de ensino de EJA respondeu que não moraria no bairro de seus alunos, na escola de EF de anos iniciais essa opção correspondeu a 87,5% das respostas. Entretanto, sobre essa questão, apenas dois docentes souberam argumentar em relação à questão do bairro como local de moradia popular e por este motivo, não considerarem habitar no local:

Primeiramente porque são habitações de interesse social e não acho correto (já que não me enquadro nos "padrões" socioeconômicos para a escolha). Em segundo lugar tenho medo por conta violência (inclusive da polícia). (sic) (P.6, E.F.)

Como já disse em outro encontro, tive já as mesmas condições de vida deles, ou até menos, mas hoje houve um grande avanço financeiro e assim não me vejo morando lá não. (sic) (P. 11, E. F.)

A distribuição dos grupos no espaço urbano depende intrinsecamente do acúmulo de capital individual, na qual o processo de habitação em um bairro periférico não diz respeito somente à escolha arbitrária ou aproximação cultural e étnica, mas sim da caracterização da reprodução da força de trabalho referente ao capital (NEGRI, 2008).

Afinal, é possível que haja esperanças em relação a uma possível reestruturação urbana que modifique esse cenário desigual e contraditório? Algo que ofereça abertura para um ativismo social progressista? Soja (2013), após muitas décadas de escrita relacionada a este assunto, chegou a ideia de que

pensar espacialmente e ver o mundo por lentes particularmente espaciais poderia por si só fornecer estratégias úteis para a mobilização de novas ações sociais, mais poderosas no tratamento das desigualdades, injustiças e opressões acumuladas do mundo contemporâneo. (p. 159)

Para Carlos (2020), a produção do urbano como fonte de privação de direitos explica a necessidade e a existência de lutas em torno do espaço como produto da constatação das contradições que se encontram em seu fundamento e que se manifestam em conflitos que questionam as suas estruturas. Igualmente, comenta na possibilidade de construção de um projeto

de uma sociedade capaz de contestar a propaganda “missão civilizatória do capital”, através da estruturação do direito à cidade como projeto social.

Assim, o direito à cidade propõe a construção de uma nova sociedade, colocando em questão a própria sociedade urbana – suas estruturas – e a segregação como forma predominante da produção do espaço urbano capitalista. [...] a superação da segregação socioespacial encontra sua superação no caminho da construção do direito à cidade como projeto social. (CARLOS, 2020, p. 422)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, a presente pesquisa buscou analisar a temática da segregação sócio-espacial abordada nas oficinas de educação em direitos humanos realizadas através do projeto de extensão em interface com a pesquisa “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”, sucedida no ano de 2019 em duas escolas de um município do interior paulista. Propôs-se investigar a espacialidade dos diferentes tipos de violências e violações de direitos vivenciados/relatados pelos estudantes de EF dos anos iniciais (3º ano), de educação de jovens e adultos (EJA) e do corpo docente das respectivas instituições escolares. Também empenhou-se em evidenciar de que maneira as questões de direitos humanos eram representadas, reproduzidas ou violadas espacialmente, verificando de que maneira as violências e violações eram atribuídas (ou não), pelos professores, à localização espacial de moradia e à vivência dos alunos e seus familiares.

Por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema, foi possível constatar que as cisões vivenciadas na prática sócio-espacial são resultantes da constante falta de políticas públicas de investimento (infraestrutura, esporte e lazer, cultura, educação, saúde), da intervenção do Estado limitada ao uso ilegítimo da força de aparelhos repressivos que induzem à passividade pelo desaparecimento das particularidades e da destituição do indivíduo segregado do direito à cidade pela imitação de um modelo de felicidade forjado na posse de bens pela preponderância da instituição e do mercado sobre a vida. Todo esse processo faz com que os moradores de bairros periféricos sofram inúmeras violências e violações que dificilmente são consideradas pela escola quando a criança ou o jovem reproduz, em consequência, atos considerados inadequados no ambiente escolar. À vista disso, o aprofundamento da temática da educação em direitos humanos na escola se faz essencial, seja através de iniciativas internas ou por meio de parcerias entre a

universidade e a instituição escolar, como o projeto de extensão e pesquisa analisado por este trabalho.

Em relação às respostas disponibilizadas no questionário e aos relatos registrados no Diário de Campo, percebeu-se que as violências e violações de direitos dos estudantes não eram atribuídas ao fenômeno da segregação sócio-espacial. Contrariamente, havia excessiva culpabilização individual e familiar, fundamentada em comparações individuais da vida pessoal de cada professor. Eles entendiam o núcleo familiar como sendo o fator predominante no sucesso de um aluno, visto que o item mais assinalado no questionário a respeito das principais diferenças entre os alunos de escola pública e privada foi “estrutura familiar” (33,8%), com comentários a respeito da importância do ambiente familiar, à criação e ao incentivo à educação. Assim é nítido que há uma imensa expectativa pelo papel da família por parte da escola, e em contrapartida, também há uma imensa expectativa pelo papel da escola por parte da família, no entendimento dos professores. Percebe-se uma linha de pensamento individualizante entre a maioria desses professores, situados em um ambiente que acaba transformando problemas sociais em problemas individuais, dificultando um real enfrentamento das dificuldades e imprimindo uma culpa ao sujeito por sua condição econômica, social e espacial. Esse impasse faz com que a solução efetiva de conflitos escolares esteja longe de se concretizar, uma vez que os esforços estão voltados à moralização das famílias e não à reivindicação de políticas públicas de qualidade. Esse fenômeno não é novidade e ocorre com certa frequência, considerando o sistema econômico vigente que possui na meritocracia sua principal força de motivação para criar conflitos de competitividade e culpabilização individual por diversas formas de “fracassos”.

Desse modo, foi possível observar a inquietante importância de discussões pautadas na educação em direitos humanos no contexto escolar. O desconhecimento de legislações sobre EDH, como as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e o ECA, sustenta, muitas vezes, uma visão individualizante pautada em juízos de valores pessoais quando em situação de violações de direitos garantidos constitucionalmente. Grande parte do desafio da educação em direitos humanos está na resistência da escola e de seus profissionais reconhecerem a humanidade dos alunos, principalmente quando estes representam a parcela mais vulnerável da sociedade. A persistência da lógica da moral e da imposição de regras faz com que a escola se prenda em modelos punitivos de educação, perpetuando ideias retrógradas que não contribuem

com a formação e emancipação dos jovens educandos. A educação precisa ser instrumento que torna possível a constituição de pessoas enquanto sujeitos de direitos, proporcionando um (auto) reconhecimento de humanidade nas crianças e nos adolescentes. É necessário produzir outras saídas para os problemas cotidianos da escola, discutir com certa frequência esses temas e procurar refletir sobre as questões sociais, históricas e econômicas que implicam integralmente a vida de todos. Fugir de juízos de valor e condenações morais pautadas em princípios superficiais e preconceituosos que não agregam positivamente a experiência escolar dos jovens economicamente vulneráveis.

Cabe à instituição escolar elaborar seu Projeto Político Pedagógico pautado nos valores e objetivos da educação em direitos humanos, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular que se trata da referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares. Ademais, as Diretrizes nacionais para Educação em Direitos Humanos também contribuem para esse processo ao propor que a EDH necessita transversalizar as ações do currículo escolar. Também é importante que haja, nos cursos de formação em licenciaturas, disciplinas e projetos que abordem a temática da EDH, além de efetiva formação continuada de professores de todos os níveis da educação do país.

As oficinas e as dinâmicas realizadas com os professores objetivavam suscitar reflexões sobre as concepções de educação em direitos humanos e mobilizar iniciativas para que o tema continue presente nas discussões escolares. Nunca é tarde para mudanças que promovam no mundo um maior acolhimento e entendimento das diferentes realidades que se manifestam em sala de aula, levando em conta seu caráter estrutural e histórico. É extremamente importante inteirar-se sobre as questões atreladas à vivência dos alunos e incentivá-los a um exercício de pensar por si mesmos, buscando interpretar e compreender sua própria realidade. A dimensão histórica dos fatos é extremamente necessária para o processo de enxergar além de um nível de análise meramente superficial, o que inclui entender o funcionamento das dinâmicas sócio-espaciais e suas consequências.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCI, K. I. Ouvidora Nacional de Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. Brasil. 2016. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/disque100/balancos-edenuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa/>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 4ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> . Acesso em: 12 out 2022.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Brasília, DF, 1996.Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, 2012.
- BRASIL, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, CONANDA, 2006.
- CARLOS, A. F. A. Segregação socioespacial e o “direito à cidade”. Geosp – Espaço e Tempo (On-line), v. 24, n. 3, p. 412-424, dez. 2020.
- CAVALCANTE, L. V.; LIMA, L. C. Epistemologia da Geografia e espaço geográfico: a contribuição teórica de Milton Santos. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 22, n. 1, p. 061-075. 2018.
- CERSOSIMO, D. 63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos. IPSOS. 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos> Acesso em: 12 out. 2022.
- COSTA, F. R. da. O conceito de espaço em Milton Santos e David Harvey: uma primeira aproximação. Percurso. Maringá, v. 6, n. 1, p. 63-79. 2014.

GIROTTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. Boletim Campineiro de Geografia, v. 5, n. 2, 2015.

GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES. Cad. Cedes, Campinas, v. 40, n. 110, p.14-25, 2020.

LEMBO, C. A pessoa: seus direitos. Ed. Manole, São Paulo, 2007.

MARANHÃO, N. S. M. A afirmação histórica dos direitos fundamentais. A questão das dimensões ou gerações de direito. Jus Navigandi, Teresina, v. 13, n. 2225, ago. 2009.

MARINHO, S. C. Da cidade do modo ter de existência à cidade do modo ser de existência: preâmbulo a um debate geográfico-filosófico sobre a cidade. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, N°32, pp. 64-88, 2012.

MARTINS, F. T. S. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, A. A; SILVA, R; MARTINS, F. T.S. (org.). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 14ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONDAINI, M. Direitos humanos no Brasil. Ed. Contexto. São Paulo. 2006.

NEGRI, Moisés Silvio. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. COLETÂNEAS DO NOSSO TEMPO, Rondonópolis-MT, v. VII, nº 8, p. 129 a 153, 2008.

NOGUEIRA, A. BENEVIDES, M. A consolidação dos direitos humanos: apontamentos acerca do processo histórico e de aspectos teórico-práticos atinentes à sua efetivação. Conhecer: Debate Entre O Público E O Privado, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1171> Acesso em 12 out. 2022.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Anál. Social, Lisboa, n. 176, p. 563-578, out. 2005.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 12 out. 2022.

ONU. O que são os direitos humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 12 out. 2022.

OZELLA, S., & AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n.133, p. 97-125, jan/abr. 2008.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Família-Escola: diálogos possíveis e possibilidades de aproximação. In: 6o EIDE - Encontro Iberoamericano de Educação, 2011, Araraquara, SP. Anais do 6o EIDE - Encontro Iberoamericano de Educação, 2011.

SANTOS, B. S; CHAUI, M. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 10. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2020.

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. 6. Ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SANTOS, M. Técnica, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, M. A. SILVA, S. S. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, P. 24-42. 2008.

SILVA, A. C. Ponto de vista – pós-marxismo e o espaço cotidiano. In: MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Ed. Universidade UFRGS/Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, 1995.

SOJA, E. W. Para além de postmetropolis. rev. ufmg, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p.136 -167, jan./jun. 2013.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. Rev. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. 2012. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

TOSI, G. Direitos humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em 20 set. 2021.

ZENAIDE, T. M de N. Introdução. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária; João Pessoa, 513 p, 2007.

ZLUHAN, R. M. RAITZ, R. T. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. Rev. bras. Estud. pedagogia, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf> Acesso em: 12 out. 2022.

8. APÊNDICES

8.1. Apêndice A - Questionário aplicado na escola de EF anos iniciais

Questionário final do projeto de pesquisa vinculado à extensão: A Especialização da Violência na perspectiva de professores de Ensino Fundamental

1. **Gênero:** () feminino () masculino () outro: _____

2. **Idade** _____

3. **Cor / etnia:**

() Preta () Amarela () Indígena () Branca () outra: _____

4. **Cidade e bairro de nascimento:** _____

5. **Cidade e bairro que passou a maior parte da vida:**

() os mesmos citados acima

() outros: _____

6. **Sobre sua escolaridade em instituições de ensino da rede básica de educação:**

() cursou somente escolas de ensino público

() cursou somente escolas de ensino privado

() frequentou as duas instituições

() Outro: _____

7. **Sobre sua(s) graduação(ões), estudou:**

() somente em instituições públicas

() somente em instituições privadas

() frequentou as duas instituições

Se quiser citar a(s) instituição(ões): _____

8. Por que escolheu a ESCOLA MUNICIPAL JARDIM NOVO I para lecionar?

9. No momento da escolha, você sabia de todas as dificuldades presentes no cotidiano escolar?

() sim

() não

() Não há dificuldades significativas no cotidiano escolar desta instituição

Acrescente informações, caso deseje:

10. Você já lecionou em escolas de ensino privado? Se sim, para você, quais são as principais diferenças existente entre ela e escolas de ensino público?

11. Quanto aos estudantes destas instituições: para você, quais as principais diferenças entre os alunos e alunas de escolas públicas e privadas? (pode assinalar mais de uma)

() o comportamento

() o respeito

() a estrutura familiar

() o lugar de residência (bairro)

() outras: _____

Justifique, se desejar:

12. Você acha que escolas de ensino privado possuem os mesmos problemas da atual escola em que você leciona?

() sim () não Por que?

E quanto às demais escolas públicas do município? Por que?

13. Você possui alunos de diferentes bairros ESCOLA MUNICIPAL JARDIM NOVO I?

() sim () não. Se sim, consegue identificar os bairros?

14. Para você, quais foram as maiores dificuldades encontradas ao longo deste ano na sua profissão?

() relação com as(os) alunas(as)

() família das(os) alunas(os)

() relação com colegas de trabalho (corpo docente ou gestão escolar)

() Excesso de trabalho

() outros: _____

Justifique sua resposta, se desejar: _____

15. Se a escola MUNICIPAL JARDIM NOVO I fosse, de fato, no bairro de seus alunos, você acha que seria possível sua presença nesta instituição?

() sim () não. Por que?

16. Qual meio de transporte você utiliza para chegar ao trabalho?

() ônibus () carro () moto () bicicleta () outro: _____

**17. Você acha que suas práticas afetam de forma direta e/ou indireta a vida de seus alunos?
Por quê?**

() sim () não. Justifique:

**18. Quais foram suas melhores experiências profissionais e/ou pessoais adquiridas na
ESCOLA MUNICIPAL JARDIM NOVO I?**

**19. Para você, quais são as principais diferenças do JARDIM NOVO I para com os outros
bairros da cidade de Rio Claro?**

**20. Quais diferenças você explicitaria entre o bairro JARDIM NOVO I e o Centro da cidade
de Rio Claro?**

21. Você consideraria morar no bairro de seus alunos?

() SIM () NÃO. Por quê?

**22. Na sua concepção, o(s) fator(es) que mais influencia(m) os comportamentos e as atitudes
de suas alunas e alunos, são (pode assinalar mais de uma, se quiser):**

- () a escola () O Estado e o governo
() a cidade () a condição socioeconômica

- () a genética () as amizades
 () todos acima () a família
 () o bairro () outro: _____

Por quê? Justifique sua resposta:

23. Acrescente outras opiniões que considera importante para melhor entendimento das dificuldades e facilidades em se trabalhar nessa escola, comparando a outras escolas do município.

24. Dúvidas? Críticas? Sugestões?

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.” – Paulo Freire

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

8.2. Apêndice B - Questionário aplicado na escola de EJA

Questionário final do projeto de pesquisa vinculado à extensão: A Especialização da Violência na perspectiva de professores de Ensino Fundamental

1. **Gênero:** () feminino () masculino () outro: _____
2. **Idade:** _____
3. **Cor / etnia:** _____

() Preta () Amarela () Indígena () Branca () outra: _____

4. Cidade e bairro de nascimento: _____

5. Cidade e bairro que passou a maior parte da vida:

() os mesmos citados acima

() outros: _____

6. Sobre sua escolaridade em instituições de ensino da rede básica de educação:

() cursou somente escolas de ensino público

() cursou somente escolas de ensino privado

() frequentou as duas instituições

() Outro: _____

7. Sobre sua(s) graduação(ões), estudou:

() somente em instituições públicas

() somente em instituições privadas

() frequentou as duas instituições

Se quiser citar a(s) instituição(ões): _____

8. Por que escolheu a ESCOLA MUNICIPAL MARCELO SCHIMIDT para lecionar?

9. No momento da escolha, você sabia de todas as dificuldades presentes no cotidiano escolar?

() sim

() não

() Não há dificuldades significativas no cotidiano escolar desta instituição

Acrescente informações, caso deseje:

10. Você já lecionou em escolas de ensino privado? Se sim, para você, quais são as principais diferenças existente entre ela e escolas de ensino público?

11. Quanto aos estudantes destas instituições: para você, quais as principais diferenças entre os alunos e alunas de escolas públicas e privadas? (pode assinalar mais de uma)

() o comportamento

() o respeito

() a estrutura familiar

() o lugar de residência (bairro)

() outras: _____

Justifique, se desejar:

12. Você acha que escolas de ensino privado possuem os mesmos problemas da atual escola em que você leciona?

() sim () não Por que?

E quanto às demais escolas públicas do município? Por que?

13. Você possui alunos de diferentes bairros na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da ESCOLA MUNICIPAL MARCELO SCHMIDT?

() sim () não. Se sim, consegue identificar os bairros?

14. Para você, quais foram as maiores dificuldades encontradas ao longo deste ano na sua profissão?

() relação com as(os) alunas(as)

() família das(os) alunas(os)

() relação com colegas de trabalho (corpo docente ou gestão escolar)

() Excesso de trabalho

() outros: _____

Justifique sua resposta, se desejar: _____

15. Como é o seu entendimento acerca do deslocamento dos(as) estudantes até a ESCOLA MUNICIPAL MARCELO SCHMIDT? Eles e elas manifestam descontentamentos com a localização da escola?

() sim () não () não sei Comentários?

16. Quais meios de transporte seus alunos utilizam para ir à escola?

() ônibus () carro () moto () bicicleta () outros: _____

Qual destes é o mais utilizado? _____

17. Qual meio de transporte você utiliza para chegar ao trabalho?

() ônibus () carro () moto () bicicleta () outro: _____

18. Você acha que suas práticas afetam de forma direta e/ou indireta a vida de seus alunos? Por quê?

() sim () não. Justifique:

19. Quais foram suas melhores experiências profissionais e/ou pessoais adquiridas na ESCOLA MUNICIPAL MARCELO SCHMIDT?

20. Para você, quais são as principais diferenças da região central para com os outros bairros da cidade de Rio Claro?

21. Quais diferenças você explicitaria entre o Centro da cidade de Rio Claro e o bairro JARDIM NOVO (I ou II) (bairros que também são atendidos pelas atividades do projeto)?

22. Você consideraria morar no bairro de seus alunos?

() SIM () NÃO. **Por quê?**

23. Na sua concepção, o(s) fator(es) que mais influencia(m) os comportamentos e as atitudes das alunas e alunos da EJA, são (pode assinalar mais de uma, se quiser):

- | | |
|-----------------|-------------------------------|
| () a escola | () O Estado e o governo |
| () a cidade | () a condição socioeconômica |
| () a genética | () as amizades |
| () todos acima | () a família |

() o bairro () outro: _____

Por quê? Justifique sua resposta:

24. Acrescente outras opiniões que considera importante para melhor entendimento das dificuldades e facilidades em se trabalhar nessa escola, comparando a outras escolas do município.

25. Dúvidas? Críticas? Sugestões?

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.” – Paulo Freire

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

9. ANEXOS

9.1. Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva

Pesquisador: Débora Cristina Fonseca

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89077318.9.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.739.499

Apresentação do Projeto:

• Trata-se de uma pesquisa a ser realizada sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca e equipe, vinculado à Pós-Graduação em Educação, com o título: Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva.

Objetivo da Pesquisa:

2) Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A proposta busca investigar como as questões de diversidade estão sendo trabalhadas nas escolas e, através de pesquisa ação, em formato de oficinas, trabalhar a Educação em Direitos Humanos, avaliando se esta intervenção proporciona a apropriação sobre os Direitos Humanos, desenvolvendo a capacidade crítica e potencial de defesa desses direitos nas crianças, jovens, professores e demais profissionais das escolas, assim como na comunidade.

Objetivo Secundário:

- a) Analisar como os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente são ou não trabalhados no âmbito escolar;
- b) Promover e avaliar propostas formativas de educação em direitos humanos, através de uma metodologia de pesquisa- ação;
- c) Investigar, através das oficinas realizadas, de que maneira os temas trabalhados permitem

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Continuação do Parecer: 2.739.499

ou não a reflexão e a formação em Educação em e Direitos Humanos em cada um dos segmentos da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

“Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma tema/pergunta do questionário, do grupo focal ou mesmo nas oficinas. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos ao participante que deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos. No momento do grupo focal, as discussões serão gravadas por um áudio-gravador. Os participantes tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Quando houver recusa pela gravação por um dos participantes, não será utilizado o gravador nesse grupo. Neste caso, as respostas serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. O grupo focal será realizado em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e os participantes estarão presentes. Ainda, reconhecemos ser um direito do participante desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a identificação será mantida em sigilo e anonimato e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.”

Benefícios:

“Os benefícios desta pesquisa consistem em produzir conhecimentos acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação e desenvolver metodologias que auxiliem o trabalho docente com temáticas dessa natureza. Ao término, os resultados dessa pesquisa poderão evidenciar práticas que auxiliam na compreensão acerca da Educação em Direitos Humanos.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, sendo que para a efetivação dos objetivos propostos, dentro do escopo de metodologias atreladas a este tipo de abordagem, utilizamos como

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.739.499

instrumentos de coleta de dados o questionário, o grupo focal e a pesquisa-ação, conforme explicitados e detalhados a seguir.

Participantes da Pesquisa

Os participantes serão constituídos por professores, funcionários, equipe gestora, pais e alunos de Educação Infantil (etapa II) e de Ensino Fundamental I, incluindo a modalidade EJA, de duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro, e de duas escolas da cidade de São Carlos, ambas localizadas no interior do Estado de São Paulo.

A escolha das escolas se dará por disponibilidade e interesse daquelas que compõem a rede dos municípios que atendam a Educação Infantil e Ensino fundamental, incluindo a modalidade EJA. A proposta já foi enviada à Secretaria Municipal de Educação dos dois Municípios, que devem autorizar o contato e convite às escolas potencialmente participantes da pesquisa. Ainda aguardamos essa autorização.

Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa se utilizará de três instrumentos de coleta de dados, conforme descrevemos abaixo nas etapas da pesquisa. A pesquisa será dividida em três etapas:

1a. etapa: Levantamento inicial/diagnóstico formativo.

Nesta etapa denominada diagnóstico formativo, será realizado um levantamento prévio, através da aplicação de um questionário que evidencie o conhecimento, a necessidade e as dificuldades com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, principalmente aquelas que geram conflitos. Portanto, o questionário buscará evidenciar o conhecimento existente sobre a temática, bem como as necessidades formativas, de acordo com cada escola/segmento e temas/situações comuns naquele universo; Nesta etapa, os questionários serão comuns para professores, equipe gestora e pais. Para a Educação Infantil, as questões serão respondidas através de conversas realizadas em grupo focal, utilizando-se de recursos complementares como desenhos e colagens.

Para o Ensino Fundamental I e para EJA, o questionário será simplificado, de acordo com a faixa etária dos participantes;

2a. Etapa: Pesquisa-Ação. O segundo momento da pesquisa será constituído por uma pesquisa intervenção, mormente definida como Pesquisa- Ação. Nessa etapa serão desenvolvidas oficinas temáticas, pelo período de seis meses com todos os segmentos das escolas, conforme descrito abaixo:

I - Oficinas temáticas sobre Direitos humanos, realizadas semanalmente nas escolas de educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 2.739.499

(conforme acordo e disponibilidade das escolas participantes);

II - Oficinas temáticas sobre os Direitos Humanos realizadas mensalmente com professores, equipe gestora e outros profissionais que atuam na escola (merendeira, secretária, agente de ensino, outros)

III - Oficinas em reuniões de pais sobre a temáticas relacionadas aos Direitos Humanos (realizadas bimestralmente, conforme calendário das escolas).

3a. Etapa: Avaliação - Realização de grupos focais: Realização de grupos focais com os diferentes segmentos participantes da pesquisa em cada escola, buscando avaliar a proposta formativa e sua potencialidade de trabalho, comparando-se o antes e após o desenvolvimento das oficinas e sobre quais estratégias se evidenciaram como efetivas na proposta formativa; No grupo focal com os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, serão utilizados recursos como desenho, pintura, colagem para se expressarem caso tenham dificuldade de falar ou fiquem tímidas. O desenho será utilizado como um recurso para a comunicação com as crianças, deixando que elas próprias digam o que os mesmos representam e significam para elas.

4ª. Etapa – Elaboração de documentários e cartilhas sobre Educação em Direitos Humanos na Escola, com foco na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nas IBPs:

- Apresenta os objetivos da pesquisa e o seu delineamento de forma clara
- Apresenta a avaliação dos Riscos e minimização dos riscos e Benefícios
- Apresenta cronograma exequível. A pesquisa será executada em 2019.

Nos TCLE:

1. Foram apresentados 6 Termos de Consentimento Livre e esclarecido, para diversos grupos, qual sejam:

Participantes do EJA – adolescentes e maiores de idade, do Ensino fundamental, pais de alunos e professores, pais participantes da reunião.

2. Todos os termos estão em forma de convite, apresenta o nome dos pesquisadores, o objetivo, os benefícios e riscos e a sua minimização, os procedimentos, a duração da pesquisa, informa todos os recursos usados da metodologia, garante o sigilo.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Continuação do Parecer: 2.739.499

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1125204.pdf	04/05/2018 10:27:48		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/05/2018 10:27:11	Débora Cristina Fonseca	Aceito
Outros	roteirogrupofocal.docx	30/04/2018 10:13:03	Débora Cristina Fonseca	Aceito
Outros	questionario.docx	30/04/2018 10:12:24	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TaleparticipanteEJA.docx	30/04/2018 10:08:50	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TaleparticipanteEnsinoFundamental1.docx	30/04/2018 10:08:10	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEparticipanteEJAmaior.docx	30/04/2018 10:07:53	Débora Cristina Fonseca	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



57

Continuação do Parecer: 2.739.499

Ausência	TCLEparticipanteEJAmaior.docx	30/04/2018 10:07:53	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpaisparticipantesreunioes.docx	30/04/2018 10:07:30	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpaisalunosmenores.docx	30/04/2018 10:07:14	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofgestaofunc.docx	30/04/2018 10:06:51	Débora Cristina Fonseca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa1.doc	30/04/2018 10:06:29	Débora Cristina Fonseca	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 27 de Junho de 2018

**Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador)**

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br