



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Priscila Oliveira Paraguassú de Macedo

**A Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de
São José do Rio Preto: análise dos Projetos Político-Pedagógicos**

São José do Rio Preto
2021

Priscila Oliveira Paraguassú de Macedo

**A Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de
São José do Rio Preto: análise dos Projetos Político-Pedagógicos**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Klein

São José do Rio Preto
2021

M141e

Macedo, Priscila Oliveira Paraguassú de

A Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto : análise dos Projetos Político-Pedagógicos / Priscila Oliveira Paraguassú de Macedo. -- São José do Rio Preto, 2021

137 f. : tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Ana Maria Klein

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3. Ensino Fundamental I. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Priscila Oliveira Paraguassú de Macedo

**A Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de
São José do Rio Preto: análise dos Projetos Político-Pedagógicos**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Klein
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
02 de março de 2021

Aos meus pais e aos meus filhos, que me amam,
mesmo em minha imperfeição.

AGRADECIMENTOS

Para que fosse possível a finalização desta pesquisa, muitos contribuíram, cada um a seu modo, em todo o percurso. Cabe aqui minha gratidão...

Sou grata a Deus por todo o cuidado comigo em todos os dias de minha vida.

Gratidão ao meu esposo Everaldo, que multiplicou seu afeto e cuidado com nossos filhos em cada uma das situações em que precisei me ausentar a fim de concluir o Mestrado e por tantos outros momentos de cumplicidade e parceira ao longo de nossa vida juntos.

Aos meus filhos Luara e Caê, por me impulsionarem diariamente a ser uma pessoa melhor.

Agradeço de forma especial à professora Ana Maria Klein por despertar em mim o desejo de conhecer mais, me levando a acreditar na potência desta pesquisa, por acreditar neste projeto, por oportunizar com que eu fosse agraciada pelos seus competentes e preciosos apontamentos, o que me oportunizou grande conhecimento acadêmico.

Aos professores Alexandre Martins Joca e Raul Aragão Martins pela disponibilidade de participarem do exame de Qualificação com suas contribuições imensamente relevantes para o aprimoramento deste trabalho.

A cada um dos professores que já cruzaram minha vida, sejam eles os que me orientaram enquanto ainda aluna ou os que trabalharam comigo enquanto profissional da área da Educação. A educadora que sou atualmente carrega um pouco de cada um, incluindo Coordenadores e Diretores.

Aos meus pais, Célia e Toninho, meu irmão Saulo e minha cunhada Andreza, que cuidaram dos meus filhos quando não pude. Agradeço também pelas risadas, por acreditarem em mim, por me tolerarem na impaciência e na preocupação. Por serem sempre minha melhor rede de apoio, sou grata.

Sou imensamente grata às amigas Isabel Cristina Rodrigues e Carla Pereira Job, que desde o início me motivaram, ampararam e iluminaram meu caminho para que eu não desistisse e continuasse me sentindo capaz. Estas foram imprescindíveis o tempo todo.

Àqueles que de fato se mostraram amigos principalmente nas situações de maior desconforto, aflição, desânimo e angústia e que me estenderam a mão e me amparam, minha eterna gratidão e meu reconhecimento.

Aos meus parceiros de trabalho, pela confiança, apoio, escuta e incentivo, gratidão.

Às escolas que atenderam à solicitação para a participação neste estudo, agradeço, pois sem sua adesão, nenhum plano para a conclusão desta pesquisa seria possível.

“Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura.”
(Vitor Henrique Paro, 2016, p. 26)

Resumo

Os Direitos Humanos são cotidianamente violados no Brasil, quer seja pela omissão do Estado, pelas instituições sociais ou mesmo nas relações interpessoais. A educação é compreendida como uma via imprescindível à realização destes direitos, sendo destacada no Preâmbulo e no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O reconhecimento desta importância concretizou-se por meio da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (EDH) (1995-2005) que culminou com o lançamento de um Programa Mundial com ações voltadas à promoção desta. No Brasil, o compromisso do Estado com este tipo de educação deu-se por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ambos recomendam que os Projetos Político Pedagógicos das escolas contemplem a EDH. O presente trabalho, de abordagem qualitativa, tem como objeto de estudo a análise documental de Projetos Político-Pedagógicos (documentos que definem a identidade da escola e indicam caminhos para que o ensino ocorra com qualidade) de escolas Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, São Paulo. Os objetivos que guiaram a pesquisa foram: verificar se há conteúdos convergentes com a EDH; investigar se a formação docente está prevista nos PPPs e se há presença de elementos que integram conhecimentos, valores e práticas da Educação em Direitos Humanos nos PPPs analisados. Para tanto, utilizou-se como base uma matriz de análise, adaptada de trabalhos já publicados, que tomam como parâmetro as ações recomendadas por documentos referência para este tipo de educação. A análise dos PPPs permite afirmar que a EDH não está explicitamente presente nos textos, embora de maneira superficial, fundamentos e concepções de ensino convergentes com a dignidade e a igualdade apareçam nos documentos. As premissas discutidas neste trabalho apontam a necessidade de avanços no que se refere aos estudos e formações quanto à educação *em* e *para* os Direitos Humanos, para que sejam implementadas práticas mais efetivas voltadas aos conhecimentos sobre os Direitos Humanos, valores que os fundamentem e práticas que os concretizem.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Projeto Político-Pedagógico, Ensino Fundamental I.

Abstract

Human rights are constantly violated by the state, the social institutions or even in interpersonal relations in Brazil. Education is understood as an essential way to make these rights come true, as exemplified by the 26th article in the preamble of the Universal Declaration of Human Rights. The recognition of its utmost importance has taken place through the United Nations Decade for Human Rights Education (HRE) (from 1995 to 2005), which resulted in the release of a worldwide programme with actions towards the promotion this. In Brazil, the government's commitment to this type of education happened in the National Plan of Human Rights Education and the Human Rights Education Guidelines. Both documents recommend that the Political-Pedagogical Projects contemplate the HRE. This study presents a qualitative approach and aims at studying the document analysis of PPPs (documents which define the identity of the school and pave the way for the quality education) in primary schools of the municipal school system in São José do Rio Preto, São Paulo. The objectives of this research are to verify if there are converging contents with HRE; to investigate if the teacher education is previewed in the PPPs and if there are elements that integrate the knowledge, values and practical ideas of Human Rights Education on the analyzed PPPs. The research was carried out using an analysis matrix, adapted from previously published studies based on actions recommended by documents used as reference for this type of education. The analysis of the PPPs leads to the affirmation that the HRE is not clearly present in the texts, although fundamentals and learning conceptions towards dignity and equality appear in a superficial way. The assumptions presented in this study show the necessity for advances when it comes to the studies and training *in* and *for* human rights education so that more effective practical ideas could be implemented towards the knowledge of Human Rights, its values and practice.

Keywords: Human Rights Education, Political-Pedagogical Project (PPP), Primary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Brasil, Estado, Região administrativa e Município.....	77
Figura 2 - Localização de São José do Rio Preto em relação ao Estado de São Paulo.....	78
Quadro 1 – Partes constituintes do Projeto Político-Pedagógico.....	64
Quadro 2 – Quantidade de alunos matriculados, docentes atuantes e escolas em funcionamento.....	78
Quadro 3 - Etapas de Ensino e Número de Escolas.....	79
Quadro 4 - Etapas de ensino - Número de Classes e Alunos.....	79
Quadro 5 - Signos utilizados para representar as dimensões da EDH na matriz.....	100
.	
Quadro 6 – Observação de aspectos de efetivação da EDH nos PPP.....	115
Quadro 7 – Âmbitos e critérios mencionados e não mencionados nos PPPs.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escola e comunidade interna e externa.....	101
Tabela 2 – Princípios e concepções de educação.....	103
Tabela 3 – Objetivos relacionados à EDH.....	104
Tabela 4 – Currículo.....	106
Tabela 5 - Participação Democrática.....	109
Tabela 6 - Formação Docente.....	111
Tabela 7 – Avaliação.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Projeto Dinheiro Direto na Escola
PDF	Portable Document Format
PEB-I	Professor de Educação Básica – nível 1
PEB-I	Professor de Educação Básica – nível 1
PEB-II	Professor de Educação Básica – nível 2

PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMEDH	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos
PNDH-1	Programa Nacional de Direitos Humanos – versão 1
PNDH-2	Programa Nacional de Direitos Humanos – versão 2
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos – versão 3
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
SESU	Secretaria de Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	15
2	INTRODUÇÃO.....	18
3	DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	24
3.1	Direitos Humanos no Brasil.....	27
3.2	A Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	35
3.2.1	Documentos direcionadores da Educação em Direitos Humanos no Brasil....	39
3.2.2	Caracterização da EDH.....	47
3.3	A EDH nas escolas de Educação Básica.....	51
4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	59
4.1	Estrutura e conteúdos de um Projeto Político-Pedagógico.....	61
4.2	Educação em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico.....	66
4.3	A abordagem da EDH no processo educativo das escolas.....	71
4.4	Contexto da implantação dos Projetos Político-Pedagógicos no município de São José do Rio Preto.....	74
5	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO LOCUS DA PESQUISA E DOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	77
5.1	Caracterização da cidade quanto a questões populacionais e educacionais.....	77
5.2	Plano Municipal de Educação – PME.....	80
6	MÉTODO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	83
6.1	Problema e objetivos.....	83
6.2	Percurso metodológico.....	85
6.2.1	Pesquisa bibliográfica	85
6.2.2	Pesquisa documental.....	86
6.2.3	Matriz de análise.....	87
6.3	Processo de obtenção dos documentos e caracterização dos PPP.....	88
6.3.1	PPP - escola 1	90
6.3.2	PPP - escola 2	92
6.3.3	PPP - escola 3	94
6.3.4	PPP - escola 4	95
6.3.5	PPP - escola 5	97

6.3.6	PPP - escola 6	98
6.4	Transposição dos dados na matriz e descrição dos resultados.....	99
6.4.1	Âmbito 1 – Escola e comunidade interna e externa.....	100
6.4.2	Âmbito 2 – Princípios e concepções de educação.....	102
6.4.3	Âmbito 3 – Objetivos relacionados a EDH.....	104
6.4.4	Âmbito 4 – Currículo.....	106
6.4.5	Âmbito 5 - Participação Democrática e ambiente escolar.....	108
6.4.6	Âmbito 6 - Formação Docente.....	110
6.4.7	Âmbito 7 – Avaliação.....	112
6.5	Análise global dos resultados.....	114
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICE A	136
	APÊNDICE B	137

1 APRESENTAÇÃO

Atuando como professora da Educação Básica na rede pública de ensino durante quase vinte anos, trabalhei em diversas escolas, atendendo a alunos e famílias de diferentes classes sociais, com necessidades e sonhos diversos.

Por se tratar da rede pública, o mais comum era atender a crianças que nunca tinham, por exemplo, visitado parques e outros espaços de lazer por falta de acesso ou por ignorar a existência destes, ou que não tinham como desenvolver atividades encaminhadas como tarefas escolares em casa, por ausência de materiais didáticos, ou ainda que estavam matriculadas na escola para ter ao menos uma refeição garantida ao longo do dia.

A observação de outras situações de violações de direitos era comum, a depender da localidade e da gestão da Unidade Escolar, tais como as que mencionarei a seguir:

Na ausência de professores, as crianças daquela turma eram divididas entre todas as outras salas da escola, independente da faixa etária, das necessidades do grupo ou do nível de aprendizagem;

O professor da turma, denominado polivalente, responsabilizava-se pela aplicação de conceitos e conteúdos de todas as áreas do conhecimento, previstas no currículo comum, mesmo não sendo especialista, o que frequentemente levava os alunos a ficarem quase cinco horas por dia dentro de suas salas de aula, estudando temáticas voltadas para o desenvolvimento de áreas que priorizavam a leitura, a escrita e o cálculo. Assim, o acesso a conceitos relacionados às múltiplas linguagens artísticas e corporais, por exemplo, eram irrisórios;

O uso de espaços escolares dentro dos prédios era impossibilitado devido à necessidade de ocupá-los, por meses a fio, com outras demandas, como caixas de uniforme, suprimentos de informática sem uso, mobiliários deteriorados e etc;

Ações dentro da escola para coibir e punir os alunos na ocorrência de incividades/violências eram as mais usuais.

Alunos com necessidades especiais estavam nas escolas. Contudo, o trabalho docente voltado para que as possibilidades de aprendizado destas crianças fossem alavancadas, bem como as dos alunos com dificuldades de aprendizagem, eram ínfimas.

Além disto, todas as mazelas da sociedade, geralmente, não adentravam as escolas em espaços de diálogo, estudo, discussão. Eram deixadas portão afora, como se os problemas da sociedade não fizessem parte do cotidiano dos alunos ali presentes.

Não tenho a pretensão de fazer uso da declaração acima para sensibilizar o leitor, nem tampouco culpabilizar os diretamente envolvidos no processo educativo (professores, gestores e outros colaboradores das escolas). Trata-se de uma partilha das situações por mim vividas, ao longo de muitos anos, como docente da rede pública.

Foi como aluna especial do Programa de Ensino e Processos Formativos, cursando a disciplina de Educação em Direitos Humanos (EDH) ministrada pela professora Ana Maria Klein que me senti inquieta frente à realidade que eu conhecia tão de perto...

Percebi o quanto é possível que os profissionais da área da educação tenham se acostumado a conviver com situações como as descritas acima e com tantas outras, possíveis de observarmos nos noticiários e nos flagrantes do cotidiano. Passei a conceber que tenhamos todos nos acostumado com este *modus operandi*, de tal forma que não nos damos conta da necessidade de questionarmos tais práticas.

Conhecer a história dos Direitos Humanos e a descoberta do conceito de EDH iluminaram meu percurso como ser humano. Pensei em quantas vezes meus colegas de trabalho, minhas amigas educadoras e eu, em rodas de conversa, festas e outros tipos de reunião, bradamos, condenando atitudes do governo, dos pais de alunos, da sociedade em geral, julgando e criticando atitudes, discursos, posturas. Mas o que fizemos (e fazemos) para mudar a realidade destes alunos? O que temos feito, enquanto cidadãos, para transformar o que entendemos que não está minimamente adequado?

As leituras, discussões, explicações e comentários de cada um dos participantes que compunham o grupo das aulas de EDH, alimentavam minha alma. A cada término de aula, eu ansiava pelo próximo encontro, na semana seguinte.

Uma das propostas da professora Ana era a entrega semanal de uma atividade que consistia na observação de violações ou promoções de direitos dos sujeitos em nosso dia-a-dia. Foi incrível como tornei-me mais atenta à realidade de outras pessoas e às dificuldades enfrentadas por quem está ao nosso redor, o que fez crescer minha angústia em poder fazer algo para contribuir com a mudança desta sociedade.

Ao ingressar como aluna regular, me lembro de uma conversa com a Ana, agora minha orientadora, revelando minha inquietude: nas muitas escolas em que atuei, em diferentes regiões da cidade, em nenhum momento eu havia vivenciado situações de formação docente que relacionassem a inserção dos Direitos Humanos em sala de aula, e refleti que, as ações, frequentemente promovidas pelas instituições de ensino, eram voltadas para o atendimento às crianças matriculadas e suas famílias, com foco na assistência social e não no empoderamento das pessoas. Não se falava em Direitos Humanos.

O meu desejo era o de sinalizar à Secretaria Municipal de Educação (SME) que o foco – tanto da formação docente quanto do atendimento aos alunos – deveria ser voltado para a EDH. Entendi e passei a acreditar e a defender fortemente que, conhecendo e praticando os Direitos Humanos, é possível que a sociedade mude. É possível que saíamos do lugar comum da queixa para o da tomada de decisão, por meio do conhecimento.

Com toda a sua lucidez, Ana me acolheu. Posso dizer que iluminou o começo do túnel e me conduziu ao caminho que deveria ser percorrido para que fosse possível, frente a evidências, revelar a carência de um trabalho sistemático, voltado para a EDH nas escolas municipais de nossa cidade, por meio da pesquisa nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

Mirando a possibilidade de voltar o olhar da rede de ensino para os dados oriundos deste estudo, me apoio em uma afirmação de Gamboa quanto à investigação como um “trabalho humano”:

A prática da investigação tem as características do trabalho humano, porém nas condições de apenas cumprir um mero requisito acadêmico para a aquisição de um título ou ascender num grau universitário, essa dimensão se perde e se reduz a um “protocolo” que tende a ser repetido em outras pesquisas de teor apenas acadêmico. Nessas circunstâncias a pesquisa perde a capacidade de instrumento de conhecer a problemática da realidade à sua dimensão transformadora, como todo trabalho criativo deveria ter. (GAMBOA, 2007, p. 42)

Assim, com vistas a realizar a pesquisa indicada, me debrucei aos estudos sobre Direitos Humanos (DH), EDH e PPP, com desejo de estar equivocada em minhas hipóteses.

2 INTRODUÇÃO

Os DH, sócio-historicamente construídos, são fruto da luta pelo reconhecimento e universalização da dignidade humana. Para atingir patamar normativo, foi preciso um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o ser humano das condições de violência e opressão (BRASIL, 2013, p. 11).

Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou decisivamente na proteção e promoção do direito e das diferenças. Contudo, o país ainda enfrenta barreiras estruturais, resquícios de um processo histórico marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais. Práticas do passado ainda ecoam em comportamentos, leis e na realidade social (BRASIL, 2009, p. 52).

As profundas contradições que marcaram e ainda marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações de Direitos Humanos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, a qual promove a pobreza, as desigualdades, as discriminações, enfim, as múltiplas formas de violência contra a pessoa humana (BRASIL, 2012).

Embora a preocupação com as situações de violência na sociedade exista, os sujeitos ainda desconhecem seus direitos e os caminhos que devem ser percorridos para que estes sejam garantidos, conforme enfatiza Fonseca (2011, p. 198). A autora reitera que “o contexto social está repleto de situações de violação de direitos e a comunidade desconhece os procedimentos e encaminhamentos para transformar tal situação”. Entendemos que o desconhecimento e a fragilidade da educação em Direitos Humanos nas escolas brasileiras se devem, em parte, à pequena trajetória de toda a América Latina quanto aos regimes democráticos de governo, o que pode justificar o desconhecimento e a reprodução de violações em relação aos Direitos Humanos.

Fonseca (2011) afirma que, desde a colonização, violações de Direitos Humanos podem ser vistas na história brasileira, como por exemplo as violências contra a população negra e contra a cultura indígena. Ainda na atualidade, os povos indígenas são reconhecidos como obstáculos a projetos de desenvolvimento econômico. São reconhecidos de forma estigmatizada, como se ameaçassem a soberania nacional.

O que se percebe em torno da EDH é uma luta crescente de formadores que foram educados durante regimes autoritários de governo, o que impactou na

educação que vivenciaram e que tentam não reproduzir. Assim, percebe-se uma busca que pouco a pouco desconstrói práticas autoritárias e busca construir outras mais democráticas, humanizadoras, que questionam violações e discriminações antes naturalizadas, tais como as questões de gênero, meio ambiente, étnicas, diversidade cultural, dentre outras.

Cabe aos sistemas de ensino, gestores, professores e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter a situação de violação dos Direitos Humanos, inclusive no ambiente escolar, construída historicamente.

O quadro de violações aos Direitos Humanos no Brasil aponta para a necessidade de se enfrentar o problema, buscando na educação do ser humano um caminho para o respeito ao outro e às suas especificidades. A Educação em Direitos Humanos (EDH) pode configurar-se como possibilidade para uma formação humana pautada em valores como igualdade, justiça, solidariedade, liberdade e valorização das diversidades. A educação revela-se um instrumento imprescindível para que o sujeito possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção da democracia (BRASIL, 2013, p. 11).

Para a efetivação do princípio de afirmação dos Direitos Humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Assim, é central a discussão dos Direitos Humanos e da educação enquanto formação humana. Importa saber e discutir qual educação é necessária para garantir uma sociedade mais humanizada, a qual respeite efetivamente o ser humano em suas semelhanças e diferenças, e não apenas uma sociedade que progride materialmente, mas anula, exclui e extermina quem pensa ou vive de forma diferente.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), educar em Direitos Humanos tornou-se tarefa urgente para a promoção, a valorização, a defesa e o respeito aos Direitos Humanos frente aos tempos difíceis e conturbados, assinalados por inúmeros conflitos na sociedade em que vivemos. No Brasil, um país marcado por graves violações dos Direitos Humanos e que passou por períodos de ditadura militar, educar em Direitos Humanos constituiu-se como questão

central, considerando as severas e recorrentes violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo da população.

Nos tempos atuais, a escola exerce papel fundamental na sociedade, pois se apresenta como um ambiente inclusivo, em que se reúnem as diversidades sexuais, étnicas, sociais, econômicas, religiosas, ideológicas e culturais, dentre outras que caracterizam a humanidade. Além disso, a escola é uma instituição social destinada a toda a população infantil e juvenil, uma vez que perante a lei, a Educação Básica é obrigatória, no Brasil. Portanto, para termos uma sociedade que conheça os princípios e os valores dos Direitos Humanos e que seja capaz de guiar suas ações por esses princípios e valores, necessitamos de processos educativos e da atuação efetiva, intencional e comprometida da escola.

Corroborando com a afirmação acima Benevides (2000, p.2), quando salienta que é justamente nos países onde os Direitos Humanos são mais violados – como no Brasil – e nas sociedades onde há mais discriminação e diferentes formas de preconceitos que a concepção destes direitos aparece de maneira mais ambígua e deturpada. Nesse sentido, é necessário um trabalho educativo que permita o conhecimento e a superação de preconceitos em relação aos Direitos Humanos. Para isso, o espaço escolar configura-se socialmente como um dos caminhos necessários, por meio do qual será possível apresentar conceitos, proporcionar a vivência de valores éticos e práticas sociais comprometidos com os Direitos Humanos, almeja-se com isso o desenvolvimento de uma educação que se configura como um modo de vida manifesto nas relações interpessoais e também nos objetivos e nos conteúdos de ensino.

Cabe ressaltar que não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo 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.

Assim, propor a Educação em Direitos Humanos nas escolas significa pensar experiências inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de uma potente ferramenta para tornar o espaço escolar um lugar privilegiado, onde se oportunizem situações para a vivência de conceitos como liberdade, dignidade, solidariedade, igualdade, justiça e paz, assim como preconiza o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006, p.3), o qual prevê a EDH integrada às práticas escolares, reconhecida como parte do direito da criança de receber uma educação de alta qualidade, em que não sejam privilegiados somente os ensinamentos atinentes à construção dos saberes de leitura, escrita ou matemática, mas também que possam vir a fortalecer a capacidade da criança de fomentar uma cultura na qual prevaleçam os valores dos Direitos Humanos, pois é por meio do entendimento e do reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos que poderão se comunicar com o mundo em que estão inseridos, trocando experiências com outros sujeitos. É por meio do enfrentamento de situações opressoras de violação dos Direitos Humanos que será possível conhecer a realidade e intervir sobre ela, transformando-a.

Informações e Conhecimentos referentes aos Direitos Humanos tornam-se uma das dimensões que a EDH almeja realizar para a formação integral do sujeito. Além desta, podemos destacar outras duas dimensões: Valores Éticos que embasam os Direitos Humanos e a dimensão prática que subsidia a atuação pela reivindicação, defesa e promoção destes direitos.

No Brasil, a EDH passa a ser concebida como uma política de Estado a partir de 2006, com a concretização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003). Esse plano prevê a inserção das EDH em cinco níveis: Educação Básica, Ensino Superior, Educação Não Formal, Mídia e Formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça.

Outro passo importante para a consolidação da EDH foi dado em 2012, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio desse mesmo ano (BRASIL, 2012). Desde então, a EDH tornou-se obrigatória na Educação Básica e no Ensino Superior do Brasil. As Diretrizes da EDH, através do Parecer CNE/CP nº 8/2012, recomendam a inserção da EDH nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas.

A importância dos PPP para o processo de consolidação da EDH reside no significado e importância desses documentos para o planejamento, gestão e desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas.

Situada a importância da EDH e da escola, para a sua consecução, a questão que nos move a realizar este estudo refere-se à seguinte pergunta: “A Educação em Direitos Humanos está presente nos PPPs das escolas municipais da rede de São José do Rio Preto, município do interior paulista?”

Temos como Objetivo Geral investigar, nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental I do município de São José do Rio Preto, se há inserção da Educação em Direitos Humanos e em quais dimensões do trabalho pedagógico ela ocorre, nas Unidades de Ensino. Para tanto, foram traçados os seguintes Objetivos Específicos:

- a) Examinar se há conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos mencionados nos Projetos Político-Pedagógicos.
- b) Investigar se a formação docente em EDH integra o PPP das escolas.
- c) Identificar em qual dos âmbitos de análise (comunidade interna e externa; princípios e concepções de educação; objetivos; currículo; participação democrática e ambiente escolar; formação docente e avaliação) a EDH é ou não contemplada pelos PPPs.

A pesquisa tem natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à problemas específicos. Quanto à abordagem do problema, é qualitativa e seus objetivos são exploratórios, buscando ampliar o conhecimento sobre o tema proposto, tornando-o explícito e contribuindo para a construção de hipóteses.

No que tange às fontes de pesquisa, utilizamos meios eletrônicos (*sites*) e meios físicos (Biblioteca da Unesp), na busca de teses, dissertações e artigos científicos. Os *sites* utilizados nessa pesquisa são: a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, *sites* voltados à temática DH, como do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e do DHnet. Os descritores utilizados nas buscas são: Educação em Direitos Humanos e Projeto Político

Pedagógico. Para a seleção do material bibliográfico, consideramos autores brasileiros e latino-americanos, haja vista que os processos de conquista e cerceamento dos Direitos Humanos são semelhantes em países da América Latina.

Quanto aos documentos-referência em EDH, foram consultados: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH – UNESCO, 2006); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – BRASIL, 2006); Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3 – BRASIL, 2009) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo que o primeiro se destina à introdução do trabalho. O capítulo 2 apresenta a história dos Direitos Humanos, bem como contextualiza historicamente e apresenta as definições, objetivos, princípios e documentos que direcionam a Educação em Direitos Humanos, sobretudo no Brasil.

O capítulo 3 dedica-se à fundamentação teórica de aspectos que conceituam o Projeto Político-Pedagógico, explicitando de que trata esse documento.

No capítulo 4, apresentamos o Plano Municipal de Educação (PME) e descrevemos o contexto histórico no qual surgiu a obrigatoriedade da elaboração dos PPPs das escolas de São José do Rio Preto, além de quais devem ser os protagonistas na redação deste documento, entre outros aspectos, bem como descrevemos aspectos da cidade no que tange à dados da área educacional.

O capítulo 5 destaca o método utilizado para o desenvolvimento do trabalho, apontando o problema e os objetivos, delineando a metodologia empregada e explicando a composição da matriz de análise adotada. Apresenta também a análise dos dados.

As considerações finais estão expressas no capítulo 6, no qual expressamos nossas reflexões sobre os dados encontrados e sua relação com a proposta da EDH.

3 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Iniciamos este trabalho informando ao leitor que optamos por utilizar, em nossa pesquisa, a expressão “Direitos Humanos”, ao invés de “direitos fundamentais” ou “direitos do homem”, expressões que também são utilizadas para se referirem aos Direitos Humanos.

Beltramelli esclarece que direitos fundamentais são os Direitos Humanos incorporados, positivados, em regra, na ordem constitucional de um Estado. Convém destacar a afirmação do autor, reiterando que os Direitos Humanos, tendo a finalidade de salvaguardar juridicamente a dignidade da pessoa humana, “[...] sua enunciação normativa dá-se, prioritariamente, na forma de princípios que são consagrados pelas constituições democráticas contemporâneas sob a alcunha de direitos fundamentais.” (2015, p.42).

Para Giuseppe Tosi (2010, p. 68), Direitos Humanos são “[...] um conjunto de princípios que regem a convivência civil e o contrato social de uma nação e referem-se aos direitos universais e fundamentais da pessoa humana.”

Trindade compreende os Direitos Humanos como

[...] normas, princípios e conceitos elaborados e definidos em tratados e convenções e resoluções de organismos internacionais, consagrando direitos e garantias que têm por propósito comum a proteção do ser humano em todas e quaisquer circunstâncias sobretudo em suas relações com o poder público. (2006, p.6).

Esse autor argumenta que a essência dos Direitos Humanos reside em proteger as pessoas contra todas as formas de dominação e de poder arbitrário.

Direitos Humanos são aqueles previstos em tratados (denominação genérica para convenções, protocolos, pactos e acordos) internacionais e considerados “[...] indispensáveis para uma existência humana digna, como, por exemplo, a saúde, a liberdade, a igualdade, a moradia, a educação, a intimidade.” (FONTELES, 2014, p.14).

Encontramos, na descrição do jurista Ingo Wolfgang Sarlet, uma definição sobre as diferenças entre um termo e outro:

Em que pese sejam ambos os termos (“Direitos Humanos” e “direitos fundamentais”) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “Direitos Humanos” guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal,

independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional). (SARLET, 2006, p.36).

O conceito de Direitos Humanos, para Carbonari (2007, p. 1), é de que estes residem na luta constante contra a exploração, a vitimização, o domínio e a exclusão de todas as formas de diminuição dos seres humanos. Configura-se na busca incessante pela emancipação e pela construção de relações solidárias e justas.

Assim, consideramos Direitos Humanos um conjunto universal de direitos e garantias do ser humano, com a finalidade de respeitar sua dignidade e de protegê-lo contra situações arbitrárias. São aqueles inerentes a todas as pessoas, sem distinção de classe social, etnia, gênero, nacionalidade, religião, orientação sexual ou de qualquer outro tipo e que asseguram condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana. Em regimes democráticos, os sujeitos devem ter sua dignidade respeitada e a sua integridade protegida.

Quanto à sua origem, Giuseppe Tosi afirma que “[...] os Direitos Humanos são fruto de uma história, que é tipicamente moderna, porque só a Modernidade sentiu a exigência de ‘proclamar’ direitos.” (TOSI, 2010, p. 64). Os primeiros registros de reconhecimentos dos direitos são das revoluções liberais do século XVIII, que, em defesa da igualdade, estabeleceram modelos de governo e de sistemas políticos seguidos por grande parte dos países, nos séculos XIX e XX (TOSI, 2005, p.119).

Como exemplo de documentos que atestam direitos no passado, temos a Declaração dos Direitos dos Cidadãos Americanos, a *Bill of Rights*, aprovada pelo Parlamento estadunidense, em 1791. Tal documento atestava os direitos básicos dos cidadãos dos Estados Unidos, como o direito à vida, à integridade, à propriedade, ao tratamento igual e à defesa. Podemos citar também a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada durante a Revolução Francesa, dotada de inspiração iluminista e liberal e que visava a prevenir a volta do antigo regime, bem como acabar com as regalias absolutas da nobreza, garantindo que todos os cidadãos franceses fossem iguais em direitos e oportunidades (PINHEIRO, s.d.).

De acordo com Tosi (2010, p.67), o processo de positivação dos Direitos Humanos favoreceu que estes deixassem de ser simples orientações técnicas ou programas de ação, convertendo-os em obrigações jurídicas aos Estados. Dessa forma, enquanto conjunto de normas jurídicas, tornaram-se critérios de orientação e implementação de políticas públicas institucionais, em diversos setores:

O Estado assume assim um compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, não apenas do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, mas também do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. (TOSI, 2010, p. 67).

Ainda assim, também conforme as afirmações de Tosi, mesmo se assegurando, nesses e em outros documentos, que “os homens nascem e são livres e iguais”, a maioria da população no mundo continuava excluída dos direitos. Escravos não tinham os mesmos direitos de homens livres, mulheres não eram consideradas sujeitas dos mesmos direitos que os homens. O voto era direito garantido apenas aos homens adultos e ricos. Nesse sentido, mulheres, pobres e a população analfabeta não tinham participação política (TOSI, 2005, p.121).

O século XX sofreu com horrores irreparáveis de duas grandes guerras (o bombardeio atômico dos Estados Unidos contra Hiroshima e Nagasaki e o totalitarismo nazifascista do Holocausto). Graves consequências diretas foram a fome, os bombardeios, os genocídios de civis e a grande destruição, em geral (SILVEIRA, 2007, p. 250). Eventos como esses impactaram sobre a consciência social da época, na década de 40, a ponto de, após o fim da Segunda Guerra Mundial, novos rumos serem instaurados, derivando dessa união a Organização das Nações Unidas (ONU).

O texto de Pinheiro (s.d) evidencia que os Estados Unidos e países aliados passaram a visar um objetivo comum: estabelecer a paz entre as nações e garantir o respeito aos Direitos Humanos. Em Assembleia Geral da ONU, em 1948, foi apresentada e aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Desde então, a maioria das repúblicas e democracias parlamentaristas contemporâneas têm suas ideias alinhadas, o que garante, ao menos teoricamente, o respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos.

Cabe destacar que, após a promulgação da DUDH, vários tratados foram e vêm sendo celebrados no âmbito do Direito Internacional, visando à garantia da dignidade humana. Citamos, como marcos para a proteção dos Direitos Humanos no mundo, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966) e outros Pactos e Conferências referenciados por Trindade (2006), tais como a Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Teerã em 1968, a Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993 e o Estatuto de Roma, de 1998.

Contudo, é necessário frisar que a validação desses documentos, em âmbito nacional, depende da ratificação, que não é matéria do direito internacional, subordinando-se igualmente à ordem constitucional de cada Estado (GORCZEWSKI; DIAS, 2012, p. 242).

Ainda quanto à construção dos Direitos Humanos, uma das asserções de Carbonari vale ser ressaltada, pois explicita que será nos processos históricos de lutas concretas e diárias que estes serão firmados:

A raiz dos Direitos Humanos está nas lutas emancipatórias e libertárias do povo, dos homens e mulheres que as fizeram e continuam fazendo ao longo dos séculos. Ali está a fonte principal para dizer o sentido dos Direitos Humanos. (2006, p.2).

Compreendemos que a institucionalização da dignidade humana, por meio de seu reconhecimento e de sua proclamação, vem sendo buscada e defendida há muitos séculos, como efeito de resposta a fatores de ordem social, moral e política, além de ter, como base para sua consolidação, no mundo contemporâneo, as barbáries praticadas na Segunda Guerra Mundial, culminando na elaboração da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948. O direito à dignidade humana veio a ser positivado, no Brasil, como valor e princípio fundamental em 1988, com a Constituição da República, a qual representou um marco na construção da democracia, em nosso país.

3.1 Direitos Humanos no Brasil

O direito de exercer a cidadania está diretamente relacionado à trajetória de lutas e conquistas de direitos no Brasil, assim como a seus avanços e retrocessos. Trata-se de um percurso marcado por sofrimento, violações de direitos e do movimento de organizações da sociedade civil e outras associações, em busca da formalização da garantia de direitos por meio de políticas públicas.

Sobre o percurso histórico dos Direitos Humanos, no país, Citadino e Silveira (2005, p. 135), em suas palavras iniciais, afirmam que estamos ainda distantes de alcançar a estabilidade nesse sentido, visto que, historicamente, novos conteúdos econômicos, sociais, políticos e culturais são acrescidos ao exercício da Cidadania.

Ao dissertar sobre os caminhos percorridos pelo Brasil, rumo a uma sociedade justa, Dallari (2007, p. 31) assevera que, desde o início da colonização portuguesa, o

país foi socialmente dividido. O princípio das cisões ocorreu ainda com a população indígena, na apropriação de suas terras pelos portugueses e nas tentativas da escravização do povo. “A impossibilidade de escravizar os índios estimulou a escravidão de negros africanos”, os quais foram vitimados no Brasil e em outras partes do mundo. Estes, durante três séculos, lutaram por seus direitos, tentando resistir ao regime de escravidão: homens e mulheres escravizados lutaram por melhores condições de vida. Buscando o direito à liberdade, a maneira como mostravam resistência se dava de diferentes formas: por meio de sabotagens aos senhores de engenho, roubos, abortos, fugas e fundação dos “Quilombos”.

Para Citadino e Silveira (2005, p. 137), “[...] a cidadania e os direitos do cidadão começam a ser evocados no processo de descolonização do país, com a crítica ao antigo regime metropolitano.”

Corroborando a afirmação anterior, Viola (2007, p. 121) esclarece que, naquele período, a maioria da população não era considerada cidadã, por não ter formação escolar ou por possuir renda insuficiente. O autor indica que, nessa época, foram travadas as primeiras lutas por direitos, quando, aos que ousavam resistir ao domínio dos senhores brancos, restava o isolamento nas florestas, a formação de quilombos ou a morte por tortura.

Mais de trezentos anos de escravidão, como instituição legal, social e econômica, representam uma marca na história do país, contribuindo de maneira fundamental para o entendimento da institucionalização das desigualdades sociais, no Brasil.

Perdendo apoio político, a monarquia tornou-se impopular entre as elites brasileiras. A insatisfação dos militares e de uma parcela da sociedade civil foram responsáveis pela queda desse regime.

Um marco na história contemporânea brasileira foi a Revolução de 1930, pois foi o primeiro movimento (ou revolta armada) da história do Brasil, com características marcadamente nacionais:

O conflito estrutural entre as classes oligárquicas, que pretendiam conservar o monopólio do poder, e os grupos médios urbanos, que aí desejavam chegar, marcou a vida política do país durante a primeira república. Trata-se de um momento decisivo para a história contemporânea brasileira, cuja marginalização pura e simples, realizadas pelas velhas classes dominantes, não tinha mais condições de se sustentar. (FAUSTO, 2008, p.9).

Dallari reitera que o desejo de modernização, a luta entre o campo e a indústria e a queda dos preços do café, no mercado internacional, somados à grande crise

econômica que abalou a Europa e os Estados Unidos, em 1929, foram determinantes para o fim da Primeira República, sendo iniciado um novo período na história brasileira, a denominada “Era Vargas”, um governo provisório, o qual durou até 1934. Manobras políticas, em que foram possíveis concessões aos empregadores e a introdução formal dos direitos aos trabalhadores, cooperaram para que Getúlio Vargas permanecesse no poder por quinze anos ininterruptos (2007, p.37).

O período entre 1930 e 1964 caracteriza-se como o grande momento da legislação social, devido aos avanços nos direitos sociais, que ressignificaram a cidadania.

Para fortalecer o elo com as classes trabalhadoras, estratégias como a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, da Justiça Eleitoral do Brasil, em 1932 (a qual tornou o voto obrigatório e ampliou para as mulheres o direito ao voto), a adoção da carteira de trabalho, a fixação de 8 horas para os trabalhadores na indústria e comércio, a regulação do trabalho feminino, a proibição do trabalho para menores de 14 anos e a criação do salário-mínimo em 1940, favoreceram a participação da população, em geral, como cidadãos. Populista, por meio desse conjunto de ações, Vargas buscava enfraquecer qualquer possibilidade de insatisfação contra o seu governo (FAUSTO, 2008, p. 29).

Foram criados sindicatos, que necessitavam ser oficialmente reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. A imposição do governo à sua organização impedia a articulação da classe trabalhadora, de forma autônoma e soberana. Assim, sindicatos eram heterônomos e dependiam de uma série de exigências estabelecidas pelo Estado, para funcionar: impedimento do exercício de atividades políticas, obrigatoriedade na colaboração com o poder público, existência de apenas um sindicato por categoria de trabalho e a supervisão do Ministério do Trabalho em determinadas ações, como eleições sindicais e assembleias (CITADINO; SILVEIRA, 2005, p. 152).

Vários direitos que nasceram com a legislação trabalhista eram concedidos somente aos trabalhadores associados aos sindicatos oficiais. De certo modo, os trabalhadores eram obrigados a se sindicalizar, conforme mencionam Citadino e Silveira (2005, p. 152):

Entretanto, ao não universalizar os direitos trabalhistas a todas as categorias de trabalhadores, o Estado Novo impunha um outro grande limite ao pleno exercício da cidadania no país. No âmbito urbano, os autônomos e os trabalhadores domésticos, uma vez que não eram sindicalizados, ficavam fora do alcance da legislação trabalhista e previdenciária.

Citadino e Silveira salientam que, nos últimos anos de Vargas no poder, diversos setores da sociedade passaram a movimentar-se, exigindo o fim do regime ditatorial. Após a queda do Estado Novo e de Vargas, constituiu-se a primeira experiência democrática vivenciada, inaugurando um novo período na vida política brasileira. Surgiram novos partidos políticos e, com a mudança do regime, fez-se necessária a elaboração de uma nova Constituição, vista como a mais democrática.

O artigo 141 do documento assim dispõe:

Art. 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes.

É oportuno assinalar, dentre os direitos e garantias individuais previstos no documento mencionado, a liberdade de manifestação de pensamento, a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, a liberdade de associação para fins lícitos, sendo inclusive “[...] vedada a organização, o registro ou o funcionamento de qualquer Partido Político ou associação, cujo programa ou ação contrarie o regime democrático, baseado na pluralidade dos Partidos e na garantia dos direitos fundamentais do homem.” (art. 141, § 13, da Constituição Federal de 1946). O trecho enfatiza a ruptura com o regime ditatorial, além de explicitar a necessidade de o país evitar o retorno de um período de desrespeito à democracia e aos Direitos Humanos.

Convém ressaltar que o período entre 1945 e 1964 teve forte representação política de variados segmentos da sociedade, considerando que sua capacidade de mobilização e reivindicação foi expandida. Foram então criadas organizações voltadas para a defesa de interesses específicos, tais como a Escola Superior de Guerra (ESG), que reunia a oficialidade das Forças Armadas, a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), a qual abrigava parlamentares identificados com as propostas nacionalistas, a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade representativa dos interesses estudantis e o IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (CITADINO; SILVEIRA, 2007, p. 149).

Dallari descreve que, entre 1960 e 1970, durante parte do regime de ditadura militar, ocorreram grandes transformações na sociedade brasileira, principalmente em decorrência do êxodo: a população do campo, em busca de melhores condições de vida, migrou para as áreas urbanas, que, em curto espaço de tempo, se tornou maior que a rural (2007, p.38) No mesmo artigo, o autor relata como, nessa época, setores

mais progressistas, como, por exemplo a Igreja Católica, apoiaram populações mais carentes em mobilizações sociais relevantes, que visassem a benfeitorias para esses sujeitos e as comunidades nas quais estavam inseridos, tais como a plantação de subsistência e a construção de moradias rústicas, com o objetivo de aprender sobre a organização social e o uso de seus direitos. “Adquiriram consciência política e mesmo sendo pobres passaram a influir sobre os governos, fazendo denúncias, apresentando reivindicações e cobrando dos políticos o cumprimento de suas promessas eleitorais.” (DALLARI, 2007, p.38).

Citadino e Silveira (2007) argumentam que foram então editados, pelo governo federal, os Atos Institucionais, os quais tinham força para ultrapassar normas constitucionais, a fim de que fosse estabelecido novo ordenamento jurídico-político no país. Evidenciam ainda que

[...] era missão do Estado ou de qualquer cidadão, perseguir e denunciar o chamado “inimigo interno”, figura que transformava qualquer indivíduo em um subversivo potencial. Assim, imediatamente após o golpe, iniciaram-se as “operações limpeza”, voltadas para a busca e apreensão dos agentes inimigos. As prisões sucederam-se em larga escala, promovidas, sobretudo, pelas operações “arrastão” e “pente fino”, atingindo não só os militantes de esquerda, bem como qualquer indivíduo suspeito de “atividades subversivas”. Os inquéritos policial-militares (IPMs) foram instalados nas diversas instituições públicas, atingindo não apenas civis como militares. Buscou-se, através da instalação de um amplo processo repressivo, a desestruturação do Estado populista e a desmobilização da sociedade civil. (CITADINO; SILVEIRA, 2007, p. 151).

Na ditadura militar, houve grande retrocesso em relação aos direitos políticos. Pinheiro e Mesquita Neto (s.d, p. 1) apontam a violência arbitrária do Estado como estopim para o movimento de indivíduos e grupos contra o regime autoritário, em nome da defesa dos Direitos Humanos. Declaram que foram criadas, nesse tempo, as primeiras comissões de Direitos Humanos, as quais chamaram a atenção para crimes de tortura e assassinatos de dissidentes e presos políticos.

A pesquisa de Comparato (2014) nos faz pensar que merecem destaque três acontecimentos, a partir do final da década de setenta:

- 1) A Lei da Anistia de 1979, que continha restrições e abrangia os que haviam praticado tortura. Permitiu o retorno de exilados políticos, além de favorecer as investigações sobre os presos políticos, mortos e desaparecidos, oportunizando um passo para a liberdade pública. Esse movimento constituiu o principal passo para a redemocratização e abriu caminhos para as eleições diretas.

- 2) A campanha pelas Diretas-Já, quando milhões de pessoas tomaram as ruas e foi possível que as manifestações populares reunissem a expectativa de uma representação política autêntica e a resolução de inúmeros problemas sociais, tais como o desemprego, os baixos salários e a inflação.
- 3) A convocação da Constituinte, em 1987. Esperava-se que esta pudesse fixar os direitos dos cidadãos. Em seu preâmbulo, destaca-se o projeto de sociedade que se esperava construir:

[...] um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 1988).

Voltando ao texto de Citadino e Silveira (2007), observamos que a nova Constituição, descrita pelas autoras como a mais avançada em termos políticos e sociais, na história do país, favoreceu a eleição direta do primeiro presidente, desde 1964.

É dessa mesma maneira que Dallari compreende a Constituição de 1988, ao reiterar:

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que essa Constituição, pela intensa participação popular assim como pelo conteúdo, é a mais democrática de todas que o Brasil já teve e se inscreve na linha das Constituições democráticas europeias elaboradas depois da segunda guerra mundial, das quais, aliás, sofreu bastante influência. Houve condições para dar ao Brasil uma Constituição democrática e comprometida com a supremacia do direito e a promoção da justiça e isso foi feito pelos constituintes. (DALLARI, 2007, p.29).

Novos direitos, oriundos da luta dos movimentos sociais, foram paulatinamente construídos pela sociedade e formalizados pela lei, como os direitos do consumidor, da criança e do adolescente, dos negros, dos homossexuais, do meio ambiente, entre outros. Entretanto, a globalização acentuada, desde a década de 90, ainda nos distancia da plena cidadania, conforme asseveram Citadino e Silveira (2007).

O crescimento das novas forças sociais das últimas décadas é apontado também por Dallari, o qual assegura a busca desses grupos para que os Direitos Humanos sejam “[...] os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa.” (2007, p.46). Sua fala é complementada pela afirmação de que a marginalização social e os desníveis regionais, além da discriminação econômica e social, ainda

saltam aos olhos, protegidos pelo que ele nomeia como “[...] aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não-aplicação de dispositivos da Constituição.”

Em 2009, já durante o governo do Presidente Lula, o então Ministro das Relações Exteriores, Celso Amorim, em artigo publicado na *Revista Política Externa*, afirma que o Brasil fortaleceu sua participação nas entidades de proteção dos Direitos Humanos da ONU, além de se amparar na solução, em âmbito global, de problemas sociais e econômicos brasileiros. Nas palavras do Ministro, o país, dotado de competência mediadora e de vontade construtiva, foi imprescindível na criação do Conselho de Direitos Humanos (2006), órgão mais bem estruturado que a Comissão dos Direitos Humanos (AMORIM, 2009).

Contudo, de acordo com o Informe 2017/18, da Anistia Internacional¹, que expõe a situação dos direitos no mundo no ano de 2017, práticas de austeridade ainda são frequentes em nosso país, como, por exemplo, o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, o qual tende a tornar impossível o progresso de direitos econômicos e sociais (p.15). Episódios violentos não são isolados e se destacam certos crimes:

Taxas elevadas de homicídios e de outras violações de Direitos Humanos prevaleceram em todo o país. Pouco se fez para reduzir o número de homicídios, controlar o uso da força pela polícia ou garantir os direitos dos povos indígenas. As condições caóticas, superlotadas e perigosas das prisões brasileiras resultaram em mais de 120 mortes de presos durante motins registrados em janeiro. (2018, p. 29).

Somam-se a isto outras violações dos Direitos Humanos, tais como disputas de terra e invasões de madeireiros ilegais e garimpeiros, em territórios de povos indígenas, operações policiais em favelas, as quais geralmente resultam em tiroteios e mortes, superlotação e condições desumanas e degradantes, tanto do sistema prisional quanto das unidades do sistema socioeducativo, a homofobia e a perseguição aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexos, desrespeito à liberdade de religião e crenças, e ameaças, ataques e assassinatos aos defensores dos Direitos Humanos, no país (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018).

¹ A Anistia Internacional é um movimento global com mais de 7 milhões de pessoas, que realiza ações e campanhas para que os Direitos Humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Estamos presentes em mais de 150 países. Todos os dias, alguém, em algum lugar do mundo, recebe apoio da Anistia Internacional. Para mais informações, consulte: <https://anistia.org.br/quem-somos/>

A publicação mais atualizada do Relatório traz dados do ano de 2019, em que a Presidência da República já estava sob o comando de Jair Bolsonaro. Constata-se que o discurso abertamente contrário aos Direitos Humanos passou a ser traduzido em medidas administrativas e legislativas, impactando diretamente na limitação e na perda de direitos da população. Destaca a crise ambiental e de Direitos Humanos, na Amazônia, o agravamento da violência policial, a impunidade para os envolvidos no assassinato da vereadora Marielle Franco, as violências contra ativistas e ainda as tentativas de flexibilizar o acesso a armas, para brasileiros e brasileiras (ANISTIA INTERNACIONAL, 2019).

Foi no contexto de afetar aspectos “naturais e normais” das violações dos Direitos Humanos trazidos e deixados pelos processos de colonização e ditaduras e de intervir sistematicamente na formação de hábitos e valores promotores da dignidade e da liberdade que a Educação em Direitos Humanos (EDH) começou a ser difundida, no Brasil, ainda na década de setenta, no período de redemocratização. Objetivava promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos Direitos Humanos, erradicar e transformar o autoritarismo institucional, combater todas as formas de violações e discriminações, promover o direito à memória e à verdade, para que violência e tortura nunca mais acontecessem (NAZARÉ, 2016, p. 53).

Frente ao que foi apresentado, sobretudo quanto às questões atuais de violações de Direitos Humanos, em nosso país, compreendemos é um dos elementos estratégicos para a formação de cidadãos sensíveis à compreensão da dignidade humana como fundamento central de um Estado. Concordamos com Adams e Pfeifer, quando ressaltam:

A educação está presente em todas as esferas da vida. Constitui-se elemento presente no processo de humanização dos sujeitos. Não somente na educação formal e nas instituições de ensino, mas, sobretudo, na educação não formal, ou seja, em todos os espaços de socialização, tais como a família, o trabalho, a comunidade, os meios de comunicação e as redes sociais. A educação é elemento constitutivo do ser social. Articula-se ao processo de socialização dos sujeitos que ocorre ao longo de toda a vida, por meio da interiorização e transformação de normas e padrões socialmente definidos e historicamente determinados, que se desenvolvem a partir das vivências nas instituições sociais. (2019, p.258).

O entendimento da educação como instrumento de inserção consciente do ser humano como sujeito na sociedade está presente no discurso de Paulo Freire “[...] presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.

É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (1987, p.54).

Silva e Tavares (2013) sustentam a Educação em Direitos Humanos como “[...] uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade.” Ressaltam que esta será um caminho eficaz para fazer com que os sujeitos possam reconhecer e compreender seus direitos, conhecer processos e construções históricas das pesquisas em Direitos Humanos, examinar avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação de seus direitos e deveres.

A EDH necessita articular as perspectivas da ética, de questões político-sociais e de práticas concretas, constituindo um conjunto de atividades que objetiva educar, capacitar e difundir informação relacionada à criação de uma cultura universal de Direitos Humanos. É uma das ferramentas mais potentes para a prevenção a violações de direitos, pois educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos (TAVARES, 2006, p. 87). Destina-se a formar crianças, jovens e adultos, para participar de maneira responsável e ativa da vida democrática, exercitando seus direitos. Requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana.

Pelo contexto exposto, a finalidade pretendida da EDH é a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos, por meio da educação, ou seja, para além da aplicação de conteúdos, pretende-se uma formação capaz de habilitar as pessoas a agirem na defesa e promoção dos Direitos Humanos, assim como realçam as DNEDH (2012, p.10), para as quais “[...] o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro.”

3.2 A Educação em Direitos Humanos no Brasil

Conforme anteriormente abordado, o debate acerca dos Direitos Humanos chegou ao Brasil e à América Latina na década de 1960. Contudo, Sacavino (2008, p.73) salienta que as primeiras experiências do que hoje se constitui como Educação

em Direitos Humanos (EDH) ocorreram a partir da década de 1980, quando muitos países se desvencilhavam de experiências de violência do período ditatorial.

Zenaide (2016, p. 44), por sua vez, observa que a necessidade sócio-histórica de construir processos educativos que abrangessem os Direitos Humanos derivou das movimentações da sociedade civil em resistir à sucessão de violências, no período dos governos ditatoriais militares, sobretudo na América Latina e no Brasil, somadas aos processos de redemocratização das décadas de 1970 e 1980. No movimento de situar uma linha do tempo da Educação em Direitos Humanos, a autora afirma que o direito à resistência foi o que desencadeou a EDH, na América Latina e em nosso país, na época de transição democrática, em que familiares e amigos daqueles que foram torturados, perseguidos e abusados se manifestaram em favor da vida e da dignidade humana.

Ainda de acordo com Sacavino, a partir dos anos 80, a EDH foi tema em fóruns de discussão, tanto na América Latina quanto especificamente no Brasil, em diferentes segmentos da sociedade civil, sendo então incorporada aos planos normativos. Em sua pesquisa sobre a construção da EDH como parte dos processos de democratização no Chile e no Brasil, confirma que, em países como Peru, Chile, Argentina, Costa Rica e aqui, assim como em outros países latino-americanos, o fomento ao debate de cunho educacional sobre os Direitos Humanos foi iniciado em experiências de educação popular, como a realização de oficinas e comissões voltadas a organizar, mobilizar, denunciar e promover ações de defesa dos Direitos Humanos pela justiça, pela paz, pela democracia e contra os regimes autoritários.

Essa informação pode ser complementada por Nazaré (2016, p. 55), quando destaca que se configura como marca identitária da EDH, na América Latina, a indissociação da luta por direitos civis e políticos da luta por direitos sociais, econômicos e culturais, que seguramente tornam naturais as relações de opressão e desigualdades. Em seu texto, cabe ressaltar o que escreve a autora, especificamente a respeito do período entre 1979 e 1985, no Brasil:

Da constatação dos usos e abusos do uso da força emergiram ações educativas em Direitos Humanos em modalidades não formais e não escolares. Inventamos cursos de justiça, cursos de educação popular, fizemos visitas às prisões, desenvolvemos assessorias jurídico-popular aos familiares e movimentos sociais, promovemos encontros, nos articulamos em movimentos locais e nacional em defesa dos Direitos Humanos. Desse processo de resistências surgiram às comissões de justiça e paz, as pastorais de promoção social, os centros de defesa de Direitos Humanos e os diferentes movimentos (Tortura Nunca Mais, Movimento de Justiça e Paz, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Movimento das Mães da Praça de

Maio, Movimento de Justiça e Direitos Humanos, entre outros). (NAZARÉ, 2016, p. 57).

Adams e Pfeifer (2019) pesquisaram aspectos históricos, conceituais e político-pedagógicos da EDH e apontam a relevância do Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIDH), o qual, em 1980, foi criado, como “[...] entidade internacional autônoma, acadêmica, dedicada ao ensino, pesquisa e promoção dos Direitos Humanos.” (IIDH, 2018, p.1, *apud* ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 259). Os autores destacam como positivas ações do IIDH, que em 1982, elaborou o Projeto Educação em Direitos Humanos, onde foram disseminados cursos com a temática de Direitos Humanos para educadores e militantes, além da organização do I Seminário Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos, na Costa Rica, bem como os Seminários Latino-Americanos de Educação para a Paz e os Direitos Humanos que ocorreram na Venezuela, em 1983, na Argentina em 1985, e no Chile, em 1988.

Segundo Dallari (2007, p. 29), foi na Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) que se expressaram os anseios de liberdade e democracia de todo o povo. Configurou-se igualmente como um instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade. Esse autor considera o texto Constituição, pela intensa participação popular, o mais democrático de todos os que o Brasil já teve.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os Direitos Humanos foram incorporados como direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro, abrangendo os direitos à vida, à saúde, à moradia, à assistência social, à previdência social, à profissionalização e à educação. Especificamente em relação à educação, esta caracterizada como

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 66).

Compreendemos, assim, a concepção de EDH, inserida nessa lei brasileira, como uma estratégia para a efetivação do trabalho relacionado aos Direitos Humanos, tornando-se uma via educacional, visto seu direcionamento como caminho para o pleno desenvolvimento dos sujeitos e da formação de sua cidadania.

A inclusão de pactos e convenções internacionais sobre Direitos Humanos ocorreu, de acordo com Nazaré, em função do desenvolvimento dos direitos e da institucionalização do regime democrático:

Do reconhecimento nacional dos Direitos Humanos internacionais o país passou a criar mecanismos nacionais de proteção dos Direitos Humanos (leis criando Conselhos e Estatutos, etc.) e uma política de Direitos Humanos (conselhos, ouvidorias, curadorias, planos e programas voltados para enfrentar as violações e promover o respeito aos Direitos Humanos).(NAZARÉ, 2018, p.139).

Ainda segundo a autora (op.cit.) houve o reconhecimento nacional dos Direitos Humanos e iniciativas para que fossem criados mecanismos de proteção dos direitos do povo brasileiro.

Nazaré (2016, p. 51) destaca que a proclamação da Década da Educação em Direitos Humanos (equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004), por meio da Resolução 49/184 da Assembleia da ONU, em 1994, deu centralidade ao ensino formal de conteúdos voltados para a EDH, como maneira de sensibilizar e mobilizar os Estados na promoção, estimulação e orientação de atividades educacionais voltadas para esse fim.

Desde então, nos anos 90, os movimentos sociais desempenharam papel fundamental na resistência a todas as orientações do neoliberalismo de flexibilização dos direitos sociais, privatizações, dogmatismo do mercado e enfraquecimento do Estado (BRASIL, 2006).

Os marcos históricos da EDH enquanto políticas públicas, no Brasil, passaram a ser concebidos: o Estado Brasileiro buscou elaborar políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, em decorrência de compromissos firmados internacionalmente. Estabeleceram-se, por exemplo, parcerias entre o Governo Federal e a sociedade civil; foram incorporadas novas temáticas, voltadas à pauta dos direitos econômicos, sociais e culturais. Esse período trouxe mudanças significativas: a) aumento do interesse e do protagonismo do Estado, quanto à área de DH; b) avanços na elaboração dos materiais educativos; c) tendência a privilegiar a formação docente; d) ampliação do espaço da EDH, na educação formal; e) crescimento de ações relevantes quanto à EDH, nas universidades (BRASIL, 2013).

3.2.1 Documentos direcionadores da Educação em Direitos Humanos no Brasil

O primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), em 1996, colocou-se como “[...] um marco de referência claro e inequívoco do compromisso do país com a proteção de mulheres e homens, crianças e idosos, das minorias e dos excluídos.” (BRASIL, 1996, p. 4).

Em sua primeira versão, o PNDH-1 apresenta o ensino transversal, inserindo a educação e a cidadania como eixos de atuação e sugere

[...] criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos Direitos Humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre Direitos Humanos. (BRASIL, 1996, p. 7).

Retomando os conceitos de Silva e Tavares (2013, p.50), as autoras reiteram o quanto o Brasil vem avançando em termos normativos na área da EDH e destacam os Programas Nacionais de Direitos, Humanos 1, 2 e 3 (1996, 2002, 2010, respectivamente) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006). Ao se reportarem a esse assunto, retratam que, ainda em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), incentivou e apoiou as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal na elaboração de Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, o que possibilitou às redes públicas de ensino a promoção da cidadania ativa, na perspectiva de uma educação centrada nos Direitos Humanos.

Adams e Pfeifer (2019, p. 261) detalham, em seu texto, como determinantes na trajetória da EDH, no país, a criação do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, no ano 2000, o qual objetivou viabilizar atividades educativas e formadoras (como capacitações e treinamentos profissionais na área de Direitos Humanos) e a constituição, em 2003, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto por especialistas e representantes da sociedade civil, além de instituições públicas e privadas, que, associadas à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A redação deste último foi ancorada no texto do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), proclamado pela Assembleia Geral das

Nações Unidas, em 2004, que almeja promover a aplicação de programas de Educação em Direitos Humanos em todos os setores (UNESCO, 2006, p.2). O PMEDH salienta que, com a promoção do respeito à dignidade e à igualdade e a oportunização da participação democrática, na sociedade, a Educação em Direitos Humanos contribui para a prevenção de abusos e conflitos violentos. Visa a promover a compreensão de princípios comuns e metodologias básicas de Educação em Direitos Humanos, fornecendo uma estrutura concreta de ação e fortalecendo oportunidades de cooperação e parceria, desde o nível internacional até o das comunidades locais.

O PMEDH (UNESCO, 2006) tem como objetivos, expressos em seu artigo 2: a) fortalecer o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Embora sejam reconhecidas as diferentes realidades dos países, o PMEDH considera que a educação em Direitos Humanos deve estar presente nos programas de educação de todas as nações.

Dentre os documentos formulados a partir da redação do PNEDH, merece destaque o PNDH-3, de 2010, o qual apresenta um eixo orientador destinado especificamente à promoção e garantia da Educação e da Cultura em Direitos Humanos.

No ano de 2012, o Brasil tornou a EDH obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação, através das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Todos esses documentos objetivam a formação humana para o respeito à dignidade, à diversidade e à diferença. As compreensões igualmente incluem a construção de uma cultura que permeia a prática educativa. Sinalizam que tal formação deve ser crítica, problematizadora, geradora de conhecimentos e conteúdo, de acordo com as pautas e demandas da sociedade. Também assinalam a educação como um direito fundamental e um meio para a efetivação de outros direitos e para a formação da cidadania ativa, compreendendo-a como o exercício dos direitos em uma perspectiva democrática.

A seguir, apresentaremos os três documentos nacionais que fundamentam a EDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos 3 e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Este representa um marco para o Brasil, por firmar compromisso do Estado brasileiro com a promoção da EDH enquanto política pública. A elaboração do documento foi iniciada em 2003 e sua conclusão ocorreu no ano de 2006, pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, vinculado à então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), hoje Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto de uma política educacional do Estado. O documento organiza-se em cinco áreas: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação e Mídia e Profissionais de justiça e segurança pública. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade (BRASIL, 2006).

Com o intuito de difundir a cultura de Direitos Humanos, no país, esse Plano foi implementado, a fim de disseminar valores de solidariedade, cooperação e de justiça social, visto que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil. O Plano pode contribuir para identificar anseios e demandas das comunidades, transformando-os em conquistas que serão efetivadas, de fato, à medida que forem incorporadas como políticas públicas universais pelo Estado brasileiro.

Sancionado em 10 de dezembro de 2006, o Plano é resultado do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada (BRASIL, 2006, p. 11). Certamente, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

No eixo da Educação Básica, o documento propõe 27 ações programáticas que preveem inserir a EDH nas diretrizes curriculares e nos Projetos Político-

Pedagógicos (PPP), de maneira que estejam presentes em conteúdos e metodologias das Unidades Escolares, bem como na escolha das ferramentas de avaliação dos alunos, havendo, assim, a reflexão teórico-metodológica entre os educadores. Prevê ainda a promoção dos Direitos Humanos, através de uma pedagogia participativa, frente às análises críticas do cotidiano de cada aluno, no âmbito integral, através de parceria com diversos membros da comunidade escolar, essenciais nos projetos culturais e educativos, para a formação de cidadãos críticos e sujeitos de direitos.

Em geral, os objetivos gerais do PNEDH (BRASIL, 2006, p.26) que se referem à Educação Básica são relacionados à ênfase no papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, além de propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, entre outros), colaborando na elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios. Objetiva também incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência e estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos.

O plano prevê igualmente linhas gerais de ação, concernentes ao desenvolvimento normativo e institucional, tais como: a) consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à Educação em Direitos Humanos; b) propor diretrizes normativas para a Educação em Direitos Humanos; c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação propostas de reconhecimento dos Direitos Humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a Educação em Direitos Humanos como subárea; d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de Educação em Direitos Humanos, nos diversos órgãos da administração pública; e) sugerir a inclusão da temática dos Direitos Humanos nos concursos públicos de qualquer esfera governamental; f) incluir a temática da Educação em Direitos Humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de Direitos Humanos e das demais políticas públicas; g) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; h) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos.

Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3)

Em 1996, foi lançado o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1 (BRASIL, 1996). Passados mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se consolidaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. Houve a necessidade de revisão do programa e este foi atualizado em 2002, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-2.

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 – representa mais um grande passo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos, no Brasil. Entre seus avanços mais robustos, destacam-se a transversalidade e a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos (BRASIL, 2009, p. 16).

O texto de apresentação do Programa Nacional de Direitos Humanos-3 traz, em seu penúltimo parágrafo, a afirmação de que não haverá paz no Brasil e no mundo, enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressões de qualquer tipo. Preconiza ainda que o respeito à diversidade e à equidade é fundamental, basilar, de modo que a temática dos Direitos Humanos não seja apenas uma pequena citação na legislação, o que contribui para o esclarecimento dos objetivos da EDH (BRASIL, 2010, p. 13).

Uma das finalidades do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, assim como criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos, no Brasil, de maneira a fazer com que a sociedade brasileira se consolide assentada nos grandes ideais humanos da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

O Programa está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas que incorporam ou refletem os eixos, diretrizes e resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, em 2008 (BRASIL, 2010, p. 14).

Os eixos orientadores do PNDH-3 são:

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

O eixo orientador V, que trata de Educação e Cultura em Direitos Humanos, visa à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

A Educação em Direitos Humanos, como via estratégica potencialmente capaz de contribuir para uma sociedade justa e igualitária que se orienta por meio dos DH, desenvolve-se a partir de cinco dimensões: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos, em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, além da reparação das violações (BRASIL, 2010, p. 150).

A ênfase do PNDH-3 na Educação Básica almeja possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. O documento assinala que a troca de experiências entre crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes ou mesmo com deficiência física ou intelectual, ajuda as crianças a se tornarem adultos mais tolerantes e sensíveis às diferenças e à pluralidade da vida em sociedade.

São nos momentos de socialização com a diferença que se desenvolvem a tolerância e o olhar amoroso para o outro e para o mundo. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e

combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No Programa, essa concepção se revela em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira, entre as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

O PNDH-3 está articulado com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e tornou-se referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal. O Programa enfatiza, na Educação Básica, a possibilidade de cooperar para, desde a infância, ensinar a formação de sujeitos de direito, priorizando populações historicamente vulneráveis. Evidencia que a convivência entre crianças oriundas de ambientes diversos, com culturas e crenças diversas, fortalece o sentimento de convivência pacífica e respeitosa, enquanto a inclusão da educação de forma transversal e permanente é traduzida em propostas de mudanças curriculares.

Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos

Em março de 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2011), em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esse documento tem caráter mandatório, ou seja, obriga as redes e instituições de Educação Básica e Educação Superior a desenvolverem a EDH.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) são fruto do trabalho de uma comissão interinstitucional coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional. Tal comissão foi composta pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Por meio da redação das Diretrizes, o país deu um passo decisivo em direção à concretização da EDH na educação formal, pois se trata de normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e seus Projetos Político-Pedagógicos, instituições de Educação Superior e sistemas de ensino. Cabe acrescentar que, por terem sido instituídas pelo Conselho Pleno do CNE, sua abrangência inclui a Educação Infantil e se estende até a Pós-Graduação (KLEIN; D'ÁGUA, 2015).

As DNEDH objetivam orientar as práticas educacionais brasileiras, respeitando as matrizes curriculares estaduais e municipais. Consideram a autonomia das escolas e suas propostas pedagógicas. Dessa forma, fica a critério das Instituições de Ensino adequar os princípios, fundamentos e procedimentos que serão adotados à realidade de sua clientela/comunidade escolar. As DNEDH recomendam ainda a formação para a vida e a convivência. Através da troca mútua de respeito e reciprocidade, adotando uma posição de sujeito de direitos e reconhecendo que o outro também o é, será possível evitar alguns tipos de violência, como situações de *bullying* (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p. 279).

Seguindo essas orientações, as escolas assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos. Nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, torna-se imprescindível a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. As práticas escolares que promovem os Direitos Humanos, no ambiente escolar, deverão estar presentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico: em sua organização curricular, na gestão, nos processos de avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

O Parecer que fundamenta as DNEDH reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos e atenta para a necessidade de se implementar, na sociedade, processos educacionais capazes de promover a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. Além dessas diretrizes, o CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação, através de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação nas Prisões, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras (BRASIL, 2012, p. 9).

3.2.2 Caracterização da EDH

Conforme anteriormente explicitado, a história de nosso país é marcada por longo período de experiências com regimes ditatoriais. A EDH, no Brasil, conforme apontam Sacavino (2008), Tosi (2010) e Dallari (2007), é recente, tendo surgido com o intuito de subsidiar a reconstrução de uma sociedade democrática, pois é necessário auxiliá-la na busca pela prevenção de abusos e na promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável como estratégias para evitar a continuidade da supremacia de uma cultura que perpetuou, por séculos, valores capitalistas e excludentes, os quais privilegiam poucos e negam direitos à maioria. Cabe acentuar que a centralidade da EDH está na formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural, nos níveis regional, nacional e global.

O artigo de Nazaré (2016) reforça a afirmação anterior, pois a autora afirma que o início da EDH, no Brasil, no contexto da redemocratização nas décadas de setenta e oitenta, tinha diferentes objetivos, tais como:

[...] afetar a “naturalidade” e “normalidade” das violações trazidas pelos processos de colonização e ditaduras; ter uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos promotores da dignidade e das liberdades fundamentais; fortalecer as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora; promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos Direitos Humanos; erradicar e transformar o autoritarismo institucional; educar a sociedade e os agentes públicos para a relação entre Direitos Humanos e democracia; combater todas as formas de violações e discriminações; promover o direito à memória e à verdade para que violência e tortura nunca mais aconteçam. (p. 52)

Entendemos que, sendo um dos propósitos da defesa dos Direitos Humanos a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é o de que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH procura também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, de sorte que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL, 2012).

Há ainda princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos, em todos os níveis e modalidades de ensino, segundo as DNEDH. Cada um deles, densos em significados, se explica como instrumento para a disseminação e a realização dos Direitos Humanos (BRASIL, 2011, p.13):

- a) Dignidade humana e igualdade de direitos: relacionadas a uma concepção de existência humana fundada em direitos. Consideram os diálogos interculturais na efetiva e igual promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade e igualdade.
- b) Democracia na educação e no ensino: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade -, expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.
- c) Reconhecimento e valorização das diversidades: enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades.
- d) Interdisciplinaridade: os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar.
- e) Sustentabilidade socioambiental: a EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência, na esfera pública, se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

A EDH necessita também abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, ligada ao respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2009, p. 31). São fundamentos da EDH os conhecimentos, valores e práticas tomados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. A Educação em Direitos Humanos deve perpassar, de modo transversal, os currículos, relações cotidianas, gestos, modelos de gestão, pois, para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos, é imperioso que os sujeitos os construam como valores e atuem na sua defesa e promoção (BRASIL, 2011).

A Resolução 16/1, atinente à Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de Direitos Humanos, aprovada no ano de 2011, indica, em seu artigo 2, como dimensões da educação em Direitos Humanos:

- A educação em Direitos Humanos inclui facilitar o conhecimento e a compreensão das normas e princípios dos Direitos Humanos, os valores que os sustentam e os mecanismos que os protegem;
- A educação por meio dos Direitos Humanos inclui aprender e ensinar, respeitando os direitos dos educadores e dos educandos;
- A educação para os Direitos Humanos inclui capacitar as pessoas para que desfrutem de seus direitos e os exerçam, respeitando e defendendo os dos outros. (ONU, 2011, p.1, tradução nossa).

Insta sobrelevar o que explicita o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), em consonância com a Resolução supracitada. O documento ressalta que educar em Direitos Humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, colaborando para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade; acrescenta que a EDH constitui um processo multidimensional, articulando cinco 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, 2006, p. 25).

Acreditamos que o simples reconhecimento dos direitos não assegura, por si só, a sua efetividade, haja vista que, ainda hoje, Direitos Humanos não são consolidados ou são efetivados de maneira insuficiente, tal como o direito à educação.

Desse modo, a EDH deve ser entendida como um processo que busque alicerçar a educação, em geral. Ela permeia não apenas a construção de conhecimentos acerca de Direitos Humanos, mas o desenvolvimento de atitudes/ações em favor de sua defesa e promoção. Nessa mesma direção, Klein (2018, p. 52) assinala que, para o alcance de uma formação cidadã crítica, a qual transmute a realidade social, um dos caminhos possíveis refere-se ao uso de metodologias que envolvam a participação dos alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, de forma a participarem ativamente (de maneira direta ou indireta) das decisões, nas escolas e na comunidade em que convivem, em geral.

Corroborando a afirmação anterior, ressaltamos que o caminho para um processo de Educação em Direitos Humanos é extenso e requer a adoção de diretrizes e de uma prática pedagógica coerente com os valores e princípios dos Direitos Humanos, estimulando condutas de respeito à dignidade humana. Necessita ser consolidado nos espaços formais, onde a formação deve ser permanente. Assim, será possível priorizar a mudança de valores, atitudes e crenças que favoreçam o respeito ao ser humano, articulando-o à realidade da sociedade (TAVARES, 2015).

Silva (2014) ressalta a importância de desenvolver uma Educação em Direitos Humanos que desvele a realidade, a fim de permitir que as pessoas tomem consciência da sua dignidade, da sua condição de sujeitos de direitos e do seu papel no direcionamento das decisões, no conjunto da sociedade, compreendendo que essa é uma ação política e democrática, no sentido de contribuir para a construção e o fortalecimento da cidadania.

Cabe destacar a posição de Ana Maria Klein, quanto à relevância da adequação das metodologias de ensino, para que seja possível planejar ações que incluam a EDH, no processo de aprendizagem, de maneira assertiva:

Levar a EDH para dentro da sala de aula implica na compreensão e interpretação da realidade. Para tanto, fazem-se necessárias capacidades cognitivas (compreender os conteúdos e os conceitos relacionados aos temas trabalhados) e capacidades afetivas e subjetivas (valorar e atribuir significado). O aprendizado em Direitos Humanos conjuga a experiência dos indivíduos às ações coletivas. Neste sentido, as orientações dos documentos nacionais são claras quanto às suas dimensões: como a construção coletiva do conhecimento, o uso de metodologias que atribuam papel central aos estudantes e que o trabalho transversal com as temáticas referentes aos Direitos Humanos. (KLEIN, 2018, p.53).

No artigo publicado sobre a relação entre educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas, Vera Maria Candau apresenta três dimensões da EDH, as quais devem ser reforçadas: “[...] formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o ‘nunca mais’.” (2013, p.4).

Conforme Benevides (2000), a Educação em Direitos Humanos pode ser delineada de acordo com três premissas: 1) trata-se de uma educação permanente, continuada e global; 2) está voltada para a mudança cultural; 3) é uma educação em valores, de sorte a atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. Pela promoção e a vivência dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e paz, terá estabelecida uma cultura de direitos para todos. A autora complementa:

Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. (BENEVIDES, 2007, p.346).

Diante do exposto, a Educação em Direitos Humanos está pautada em uma formação ética, crítica e política. Refere-se à formação ética a construção de atitudes

orientadas por valores humanizadores, os quais colaborem para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucionalmente. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Desse modo, será possível a promoção do empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos (BRASIL, 2011).

Dada a relevância da Educação em Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário que essa tarefa seja assumida pela sociedade como um todo: pelos diferentes agentes e pelas diversas instituições. A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política, capaz de (in)formar os sentidos da EDH, na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdades e diferenças.

2.3 A EDH nas escolas de Educação Básica

Entende-se por Educação Básica um dos níveis de ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Esse nível compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A mencionada lei define, no artigo 22, que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em artigos distintos, a LDBEN explicita as etapas de ensino, da seguinte maneira:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é descrita no Artigo 29 como a etapa que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Ensino Fundamental obrigatório, focalizado no artigo 32, tem duração de nove anos, é gratuito nas escolas públicas e deve ser iniciado aos seis anos de idade. Tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da

capacidade de aprender, contando como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, nos quais se assenta a vida social.

A última etapa da Educação Básica, abordada no artigo 35, refere-se ao Ensino Médio, com duração mínima de três anos. Este terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos os cidadãos e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Nesse sentido, sustentam que uma escola de qualidade social deve levar em conta a diversidade cultural, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos, formando cidadãos plenos. O Parecer do CNE/CEB nº7/2010 recomenda que o tema dos Direitos Humanos seja abordado ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares, com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (BRASIL, 2010,p.24).

Além disso, as DNEDH preveem a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os Direitos Humanos nos currículos de todas as etapas da Educação Básica, assim como dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de

educação superior. O documento orienta a organização dos currículos de formas diferentes, considerando a autonomia das instituições de ensino, para que articulem e adaptem o planejamento de implementação da EDH, no processo educativo, desde que sejam observados seus princípios e objetivos gerais:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2012, p.12).

O PNEDH (BRASIL, 2006, p. 32) apresenta, em seu 1º capítulo, atinente à Educação Básica, os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, que abrangem o desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais, incluindo as Instituições Escolares como um espaço privilegiado para a construção e a consolidação dessa cultura, levando em conta a diversidade que esses ambientes abrigam. Afirma que a EDH deve ser um dos eixos fundamentais da Educação Básica, permeando transversalmente todo o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o Projeto Político-Pedagógico da escola, a escolha dos materiais didáticos, os modelos de gestão e a avaliação da aprendizagem.

O PNEDH também traz orientações para o trabalho em EDH nas escolas, ao assinalar que esta pode ser incluída por meio de diferentes modalidades. Indica, por exemplo, disciplinas obrigatórias ou eletivas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, além das transversalização no PPP das escolas, entre outras (2007, p. 38).

O trabalho de Guedes, Silva e Garcia cita o artigo da LDBEN que prevê a gestão democrática no ensino público como uma possibilidade de a comunidade escolar discutir a educação que almeja, adotando medidas educativas e demais estratégias que promovam sua participação na escola, o que incide diretamente na atuação igualitária dos sujeitos da comunidade escolar (interna e externa) nas decisões e em sua formação, não só no que concerne aos conteúdos e conceitos aprendidos, mas à experimentação de valores democráticos, imbricados no respeito às diferenças e à aceitação e tolerância ao outro, atributos necessários de uma escola humanizadora (2017, p.582).

Tanto o PNEDH quanto o PNDH-3 asseveram que a Educação em Direitos Humanos, além de ser um dos eixos fundamentais da Educação Básica, deve orientar

a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.

Sob a perspectiva da EDH, as metodologias de ensino na Educação Básica devem privilegiar a participação ativa dos estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica.

Sacavino (2008, p. 75) expõe a importância do desenvolvimento de práticas sistemáticas de educação em/para os Direitos Humanos, nas escolas, tendo em vista suas potencialidades como ferramenta para o efeito multiplicador da democracia, para a construção ética e social. Reitera a necessidade de considerar o investimento da formação de educadores e a inserção da EDH transversalmente no currículo, de modo interdisciplinar, incidindo na formação da cultura escolar.

Assim, nesse nível de ensino, a prática escolar deve ser orientada para a EDH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais, de sorte que os estudantes sejam estimulados a ser protagonistas na construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.

Tosi manifesta, nesse sentido, uma preocupação. Ressalta o quanto as escolas devem se organizar de maneira coerente com os princípios e as dimensões da EDH, a fim de que o ensino dos Direitos Humanos nas escolas não se transforme no que ele chama de “versão atualizada da antiga disciplina de Educação moral e cívica” ou de “Estudos dos problemas brasileiros”, marcas da educação tradicional do período da ditadura militar, para não incorrerem no risco de que os Direitos Humanos “[...] se tornem uma mera retórica enfadonha e moralista que vai deixar os alunos indiferentes ou, que provoque até hostilidade.”(TOSI, 2010).

O autor reforça a premissa de que os Direitos Humanos, conforme já mencionado em nosso texto, anteriormente, não se resumam a uma doutrina a ser ensinada e aprendida, mas seja um ponto a ser profunda, cuidadosa e ricamente discutido, de modo a constituir uma oportunidade mais fecunda de fortalecimento de uma sociedade democrática e justa (2010).

Vera Maria Candau (2013) cita, em um de seus textos, o professor alemão Fritzsche, autor de teses sobre a Educação em Direitos Humanos. Ela corrobora as afirmações do autor, asseverando que, objetivando tornar realidade a Educação em

Direitos Humanos, uma proposta eficaz seria a de a temática dos Direitos Humanos ocupar lugar central no ensino e na educação, planejando-a interdisciplinar e transversalmente, fundamentada numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. Também assinala:

A Educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social. (CANDAU, 2013, p. 61).

Nessa perspectiva, enfatiza-se a articulação entre igualdade e diferença, a importância da Educação em Direitos Humanos para a construção e o fortalecimento de uma sociedade democrática, os Direitos Humanos efetivamente presentes na educação formal e a multiplicidade de sujeitos destinatários da Educação em Direitos Humanos, entre outros aspectos (CANDAU, 2013)

Atualmente, com obrigatoriedade a partir do ano de 2020, a Educação, em nível nacional, é direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento normativo, redigido pelo Ministério da Educação (MEC), o qual objetiva definir o conjunto de aprendizagens essenciais a serem trabalhadas com todos os alunos, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em nosso país, considerando que prevê o direcionamento da estruturação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino de todo o Brasil, indicando competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam, ao longo do período escolar. Seu objetivo é “[...] balizar a qualidade da educação nacional, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem a que todos os alunos têm direito.” (BRASIL, 2018).

O documento está estruturado em:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os alunos devem desenvolver, ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;

- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Ao longo do documento, identificamos menção aos Direitos Humanos quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades, assim como também são descritos objetivos em determinadas áreas de aprendizagem acadêmica, referentes a alguns segmentos de ensino, conforme descrito a seguir.

Uma das dez Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2017) visa ao desenvolvimento da argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para que os alunos saibam formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os DH, bem como a consciência socioambiental e o consumo responsável, posicionando-se eticamente em relação aos cuidados consigo, com os outros e com o planeta (2018, p.9).

A BNCC (op. cit) reforça, em seu texto, o compromisso da escola com a formação integral dos sujeitos, a ser delineada pelos Direitos Humanos e princípios democráticos. Desse modo, prevê a possibilidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas comunidades e nas escolas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando os estudantes se deparam com desafios mais complexos quanto às lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas (BRASIL, 2018, p.59).

É no campo das Linguagens (que compreende o ensino de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (inglês ou espanhol), Artes e Literatura, além de Educação Física) e no das Ciências Humanas que mais são mencionados termos relacionados aos Direitos Humanos: Na descrição das Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, na página 63, o quarto item refere-se ao uso de diferentes linguagens para a defesa de diferentes pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos.

Ao descrever especificamente competências, habilidades e os objetivos do trabalho, na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, preconiza que os Direitos Humanos perpassam todos os campos de aprendizagem, seja pelo debate de ideias e na organização das diferentes formas de defesa dos Direitos Humanos,

seja no pleno exercício destes, no acesso à literatura e à arte e aos conhecimentos disponíveis (BRASIL, 2018, p.84).

Compreende que a análise de informações, argumentos e opiniões em interações sociais e nos meios de comunicação precisam de posicionamento ético e crítico, em relação a conteúdos discriminatórios, os quais firam Direitos Humanos e ambientais, e prevê um trabalho sistemático da escola, com o Ensino Fundamental, nesse sentido.

Para os anos finais do Ensino Fundamental², reconhece que devem ganhar destaque o contato e a discussão sobre gêneros legais e normativos, como os que regulam a convivência em sociedade, tais como regimentos (da escola, da sala de aula, de associações) e estatutos (como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Nacional de Trânsito e o Código de Defesa do Consumidor), até os mais abrangentes, em nível nacional, como a Constituição Federal e a DUDH, a fim de trazer para o ambiente escolar (e firmar nele) a formação de uma cultura ética da responsabilidade com a dignidade do outro e a de si mesmo.

No que tange às Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, a menção aos Direitos Humanos está no sentido de desenvolver nos alunos a compreensão de si e dos outros como indivíduos diferentes, singulares, promovendo o exercício do respeito às diferenças, em uma sociedade plural, além de aprender a negociar e a defender ideias e opiniões que exercitem a responsabilidade e o protagonismo, voltados para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 355).

[...] o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas os questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis. (BRASIL, 2018, p.354).

O desenvolvimento de um trabalho nas escolas voltado para a área de Ensino Religioso, preconiza o atendimento objetivos relacionados à discussão, problematização e posicionamento frente aos discursos e práticas discriminatórias, de intolerância e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os Direitos Humanos

² Também denominado Ensino Fundamental II, compreende do 6º ano 9º ano.

no exercício diário da cidadania e da cultura de paz. Tais objetivos se articulam aos elementos necessários para a formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2018, P. 434).

Pelo exposto, pode-se assegurar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais. Todavia, a efetivação da Educação em Direitos Humanos, no sistema educacional do Brasil, implica a adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras, para que esse processo ocorra de forma integrada, com a participação de todos, de maneira sistematizada, a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam observadas.

É necessário que a EDH seja compreendida, planejada e exercitada como um processo interativo, crítico e emancipatório, na relação firmada entre os sujeitos, capaz de interferir na sociedade, transformando-a. É imprescindível que toda a comunidade se envolva e debata sobre a situação dos Direitos Humanos, para que o trabalho de conscientização e de ação na proteção e garantia dos direitos seja compartilhado por todos, quer na escola, quer em casa, no bairro, na cidade. Assim, talvez seja possível que todos estejam engajados na formação do cidadão, de acordo com o ser humano que pretendem formar.

Retomando o que afirmam Guedes, Silva e Garcia (2017), o PPP das escolas será de suma importância na construção de um espaço dialógico e de promoção do direito à igualdade. “Deve ser, portanto, o ponto de referência do trabalho escolar, pois é a partir dele que os sujeitos conduzem, reestruturam e avaliam seu funcionamento.” (p. 584).

O capítulo 3 será dedicado a explicitar o conceito de Projeto Político-Pedagógico, instaurando relações com esse documento, para a inserção da EDH no currículo escolar, além de apresentar um histórico do caminho percorrido pelo Município de São José do Rio Preto, na construção dos PPP de suas escolas.

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos a estrutura de Projetos Político-Pedagógicos e sua importância para as escolas. Em seguida, discorreremos sobre a relação entre PPP e Educação em Direitos Humanos, pontos centrais deste trabalho. Citaremos também a trajetória de implementação desses documentos nas Unidades Escolares do Município de São José do Rio Preto.

O PNEDH explicita, em sua apresentação, que o Estado brasileiro tem, como princípio,

[...] a afirmação dos Direitos Humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e que, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, cabe ao governo brasileiro o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos, concebida como um dos Direitos Humanos essenciais. Desse modo, a universalização do Ensino Fundamental, a ampliação da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Ensino Superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias (BRASIL, 2007, p. 11).

De acordo com Paro, a finalidade da educação é formar cidadãos que se apropriem do conhecimento historicamente construído pela humanidade:

Na produção material de sua existência, na construção de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 2016, p.130).

Entende-se que é por meio da educação como uma das potentes ferramentas sociais que será possível transpor a marginalidade para a materialidade da cidadania. Educar é compreender que os Direitos Humanos e a cidadania significam práticas de vida, em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na igreja, no conjunto da sociedade, o tempo todo, conforme afirma Martins (1998, p. 50). A autora reitera que apenas a educação não consolida a cidadania, mas pode seguramente disseminar os instrumentos básicos para seu exercício; ademais, para

que o sujeito possa atuar na sociedade, é preciso ter acesso à formação que passa, necessariamente, pela educação escolar.

Logo, a escola, (re)conhecida como espaço legítimo que visa a promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, destinada a ser um lugar de discussão e conhecimento da realidade como ela é, necessita atuar de forma com que os conhecimentos transcendam o “simples acesso” ao espaço escolar, permitindo que os educandos permaneçam no sistema educacional, ao mesmo tempo que favoreça sua atuação como sujeitos críticos, em todas as esferas sociais.

Entretanto, cremos que, para a escola efetivar-se como um caminho na formação de cidadãos, é preciso buscar a qualidade da educação para todos, um direito garantido por lei, abrangendo a totalidade da ação educacional como um processo político-cultural e técnico-pedagógico de formação e construção social, bem como de promoção de conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente significativos e relevantes para a consolidação da cidadania, segundo ressalta Baron (2011, p.58).

Configura-se como necessário, para reforçarmos um projeto de educação comprometida com a humanidade e, conseqüentemente, com os princípios dos Direitos Humanos universais, que o processo educacional esteja vinculado a objetivos definíveis e defensáveis, alinhados e organizados, de acordo com a realidade social de cada comunidade.

Para tanto, a escola necessita, enquanto ferramenta essencial no sentido de cumprir com a função de interligar a realidade dos sujeitos ao seu crescimento como cidadãos, traçar estratégias que organizem sua estrutura, de forma a delinear, como em um mapa, os caminhos que quer percorrer, a fim de chegar ao destino que almeja.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) destaca a relevância das escolas definirem objetivos e estratégias para atender a questões específicas da comunidade interna e externa, de maneira eficaz, é indicada em diversos momentos, o que se denomina ora por “proposta pedagógica”, ora por “projeto pedagógico”, mantendo-se, ao longo do texto legal, essa dualidade de nomenclaturas. Em nossa pesquisa, faremos uso do termo Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O **Projeto Político-Pedagógico** é um instrumento organizacional, que visa a refletir a proposta educacional das instituições de ensino. É um documento que deve, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), ser produzido por todas as escolas brasileiras, tanto públicas quanto da rede privada de ensino, de maneira coerente,

articulada e integrada, segundo os modos de ser e de se desenvolver de crianças e adolescentes, nos diferentes contextos sociais.

Os artigos 13 e 14 da LDBEN (op.cit.) remetem aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, ressaltando a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. O artigo 14, incisos I e II, também trata dos princípios da gestão democrática, abordando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Tal lei estabelece uma prescrição legal de confiar à escola e aos educadores a elaboração, a construção, a execução e a avaliação de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, com as diretrizes dos Estados e Municípios, de forma que sejam capazes, ao mesmo tempo, de considerar a realidade específica de cada instituição de ensino.

Entende-se que a responsabilidade do PPP reside em expressar a cultura da escola, refletindo seus propósitos e suas ações. Tal projeto configura-se como uma oportunidade de todos os envolvidos no processo escolar (direção, coordenação pedagógica, docentes e a comunidade) tomarem sua escola nas mãos, definirem seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, elaborarem e organizarem suas ações, objetivando alcançar os objetivos que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 153).

Cada Projeto Pedagógico necessita retratar a identidade da escola e considerar as características específicas da localidade e as necessidades de sua clientela. A redação do PPP está centrada na necessidade de um "[...] amplo trabalho de construção, que exige competência técnico-pedagógica e clareza quanto ao compromisso ético-profissional de educar o cidadão deste novo tempo. Em outras palavras, o projeto pedagógico é a própria escola cidadã." (BRASIL,1998, p. 7).

4.1 Estrutura e conteúdos de um Projeto Político-Pedagógico

No sentido etimológico, a palavra “projeto” vem do latim *projectus*: ação de lançar para frente, se estender. O Dicionário Aurélio apresenta, como uma das definições para essa palavra: “[...] descrição escrita e detalhada de um

empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema. Para tudo o que se constrói, é necessário um Projeto.” (FERREIRA, 2010).

Corroborando a definição anterior, a construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas sugere um processo avaliativo, construções e melhorias nas ações de ensino e aprendizagem, como afirma Gadotti (1994, p.2), ao acentuar que é necessário, antes de as Instituições de Ensino iniciarem a elaboração desse documento, reverem o que já está instituído, tal como suas práticas e necessidades. É fundamental que a redação do projeto escolar surja das carências de cada escola.

Veiga (1998) ressalta que, no movimento de construção dos projetos das escolas, é preciso planejar o que se tem a intenção de fazer, de realizar. Lançar-se para diante, com base no que se tem, buscando o impossível. Reitera que “[...] escrever os projetos é como antever o futuro diante do presente.” (VEIGA, 1998, p. 1).

Para Libâneo (2013, p. 128), “[...] o projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação.”

Libâneo (2013, p. 127) complementa:

O projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola...

Ainda de acordo com Veiga (1998), construir um Projeto Político-Pedagógico vai além de compilar Planos de Ensino e sequências de atividades diversas. A autora enfatiza que a redação de um documento tão importante, o qual direciona as ações da escola, não pode ser vinculada à mera necessidade de encaminhamento e homologação das autoridades educacionais, como cumprimento de tarefas burocráticas, o que nomeia como visão reducionista de escola, valorizando o burocrático, sem reflexões mais substantivas a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar.

Da mesma maneira, Azanha (2010, p. 129) sinaliza ser preciso ter cautela quanto à redação do Projeto Político-Pedagógico como a necessidade do cumprimento de uma exigência legal, pois “[...] aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência

burocrática de papelada a ser preenchida.” Ainda conforme o autor, o projeto pedagógico da escola constitui uma oportunidade para que ocorra a tomada de consciência dos principais problemas da instituição, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais, de sorte a eliminar ou atenuar as falhas detectadas, o que já é uma tarefa bastante difícil.

Essa compreensão do PPP como elaboração e reelaboração coletiva e em permanente processo de construção, reflexão e modificação, direciona o sentido de sua existência no caminho de que este não pode ser definido como de finalidade burocrática, todavia, como um potente e eficaz instrumento que serve para expressar as reais necessidades dos atores envolvidos no processo escolar.

O PPP necessita ser construído ao mesmo tempo que é vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA,1998, p. 1).

Libâneo (2013) sugere, como estratégia para a construção desse documento, uma reflexão dos sujeitos envolvidos na elaboração do Projeto Pedagógico das escolas acerca de questões semelhantes às que seguem:

- a) Que tipo de escola os profissionais da Instituição e a comunidade externa desejam?
- b) Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar?
- c) Qual necessidade é preciso atender, em termos de formação dos alunos, para neles desenvolver a autonomia, a participação e a cidadania?
- d) Quais estratégias devem ser utilizadas, para colocar o projeto em permanente avaliação, de forma a refletir e agir sobre seus resultados, com regularidade, sempre que necessário?

No que se refere às características de um projeto pedagógico, Veiga (2008, p. 11) reforça que este necessita:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;

c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;

d) compreender alternativas claras e precisas que visem à superação de problemas, ao longo do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

e) declarar o compromisso da escola com a formação do cidadão.

Assinala Vasconcellos (2012, p. 169):

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O PPP é composto, basicamente, por três grandes partes, articuladas entre si – Marco Referencial, Diagnóstico e Programação –, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Partes constituintes do Projeto Político-Pedagógico

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir o que falta?
É a busca de um posicionamento: • Político: visão do ideal de sociedade e de homem • Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: Vasconcellos, 2012

Deste modo, vivenciando e conhecendo as necessidades da escola e refletindo sobre estas, será possível envolver as duas dimensões do projeto: a política, a qual deve articular-se com o objetivo da formação de uma sociedade cidadã e a pedagógica, que tratará especificamente de questões relacionadas aos saberes e conhecimentos que subsidiam a construção de identidade dos estudantes, assim como assegura Veiga, ao afirmar que político e pedagógico têm uma significação indissociável, sendo preciso reconhecê-los como peça-chave de um processo

constante de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2001, p. 2).

A construção, a execução e a avaliação contínua dos PPP são práticas sociais coletivas. Ele deve ser fruto dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Por meio destes, a escola, organismo vivo, será concebida como um espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, as quais apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Um dos grandes desafios, nesse sentido, está em garantir um padrão de qualidade técnica e política para todos, que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo (VEIGA, 2001, p. 56).

Todavia, há estudos, como o de Castro e Werle (2005), que apontam ambiguidades, provenientes de ideias deturpadas quanto à construção de PPP em escolas do país, como, por exemplo, a confusão entre a redação dos objetivos do PPP e os objetivos de cada série ou etapa de ensino, o que pode incidir no risco de a escola visualizar apenas elementos que inspiram ações referentes a cada etapa escolar, desarticulando a função política da escola de enxergar problemas globais. As autoras indicam ainda outra dificuldade percebida na análise documental desses projetos: a desordem quanto à avaliação do PPP e avaliação da aprendizagem dos alunos, o que pode contribuir para que as Instituições não alcancem o nível desejado de operacionalização do Projeto, visto que acabam observando e traçando metas educacionais para os alunos apenas e não para a escola como um todo.

A pesquisa de Monfredini e Russo (2003), realizada em escolas públicas do município de São Paulo, verifica que a maior parte dos entrevistados tem uma percepção equivocada do PPP, pois “[...] 71% dos respondentes atribuem ao projeto pedagógico a propriedade mágica de resolver alguns dos maiores e mais complexos desafios que têm as escolas públicas.”

Ambas as análises evidenciam que a desinformação e o encaminhamento quanto à elaboração desses documentos, de maneira equivocada, podem incidir na ingenuidade, no sentido de a comunidade projetar a “escola ideal” (aquela que suprirá as carências e deficiências existentes), como único meio de superação dos tradicionais problemas que marcam o cotidiano das escolas brasileiras.

Conforme explica Vasconcellos (2002), o Projeto Político-Pedagógico, traduzido como um plano global da instituição, implica elaboração de estratégias, as

quais, a partir da realidade, visam à concretização daquilo que se propõe. Quando bem elaborado e executado, o PPP se torna um elemento essencial na construção de uma gestão democrática, pois promove o envolvimento de todos nas tomadas de decisões da escola.

A propósito, assinala Luck (2015, p. 76): “O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.”

Discutido, elaborado e assumido de maneira coletiva, o PPP contribui com a organização de todo o trabalho dos educadores e dos demais envolvidos no processo educacional, configurando-se como um excelente caminho para subsidiar a escola quanto à qualidade esperada no processo educativo, reforçando uma das funções substanciais das instituições escolares: a de garantir a educação escolar em sua totalidade, administrando a consecução de seus objetivos.

4.2 Educação em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico

A educação e os Direitos Humanos articulam-se intensamente, ao reconhecermos que a primeira é um direito social, o qual oportuniza o desenvolvimento integral do sujeito e que tem como inspiração a igualdade entre as pessoas. Concomitantemente, para que os DH sejam (re)conhecidos, valorizados e promovidos na sociedade, processos educativos são fundamentais, dentro ou fora da escola.

Culturalmente, ao tratarmos em Direitos Humanos, remetemo-nos às violações, tais como às do direito à vida e à liberdade, ao trabalho e à educação, à liberdade de opinião e de expressão, entre muitas outras. A sociedade convive com a insegurança e com a impunidade que se manifestam, atualmente, em diferentes espaços sociais, incluindo as escolas.

Em uma de suas obras³, Paulo Freire mostra toda sua indignação, quando se refere à “[...] negação do direito de ‘ser mais’, inscrito na natureza dos seres humanos”

³ Trata-se do livro *Pedagogia da Indignação*, composto por cartas escritas pouco antes de seu falecimento, em maio de 1997. Por este motivo, algumas cartas não chegaram a ser finalizadas. O livro foi organizado por sua esposa Ana Maria de Araújo Freire a partir das cartas manuscritas deixadas pelo autor. *Pedagogia da indignação* é o último livro de Paulo Freire.

(2000, p. 79), e nos convida a lutar contra qualquer tipo de violência, além de nos instigar a envidar esforços contra determinadas desumanidades, como falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, contra os que tentam naturalizar a miséria, a pobreza e, de certo modo, coibir “[...] a briga em favor dos Direitos Humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.” (FREIRE, 2000, p. 130).

Pensar na promoção de direitos, por meio de ações educativas, nos encaminha para a formação de seres humanos que reconheçam a dignidade humana como princípio da vida em sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) enfatizam:

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2012a, p. 10).

Ainda conforme as DNEDH, no ambiente escolar, as ações que visam à promoção dos Direitos Humanos deverão estar presentes, tanto no PPP como na organização curricular, nas práticas de gestão e avaliação, na produção de materiais didáticos e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2012a, p. 07).

Diante do exposto no Capítulo 2, a Educação em Direitos Humanos deriva da valorização do ser humano e das relações construídas nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a educação escolar é essencial na sociedade, e as instituições escolares oportunizam, ao longo da vida dos sujeitos, inúmeras relações. Entretanto, estar na escola não basta para o desenvolvimento da cidadania e para a consolidação da igualdade de oportunidades para todos: é preciso traçar estratégias para o desenvolvimento de ações educativas relacionadas a esse propósito.

Dada a importância do PPP nas instituições escolares, para a organização do trabalho pedagógico e para a formação de uma sociedade cidadã enquanto

ferramenta política, considera-se imprescindível que a EDH esteja presente nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino.

O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012b), no parecer que subsidia as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, reconhece a educação como parte fundamental dos DH e atenta para a necessidade de implementação de processos educacionais, com vistas à promoção da cidadania, ao conhecimento dos direitos fundamentais, à valorização da diversidade étnica e cultural, de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate aos diversos tipos de preconceito e discriminação.

Esse documento recomenda que, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, sejam criados espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos:

No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.” (BRASIL, 2012b, p. 11).

A escola apresenta-se como um oportuno espaço de vivências e de diálogo em direção à multiplicação da igualdade, considerando a pluralidade desse ambiente. Segundo Martins (1998, p. 55), a escola é o lugar de entrecruzamento do projeto social coletivo com os projetos existenciais de alunos e professores. As unidades escolares suscitam ações educacionais para o desenvolvimento da cidadania. A fim de impulsionar o fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária, cabe então ancorar a EDH nos PPP, visto que ela propõe reflexões críticas sobre a complexidade dos problemas sociais.

Contudo, conforme frisa Candau (2007), para transformar a sociedade atual, não basta apenas promover ações sociais tais como eventos e atividades de maneira isolada e esporádica, com vistas a sensibilizar e a motivar as pessoas para questões relacionadas com os Direitos Humanos. É preciso ir além:

Torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos. (CANDAU, 2007, p. 7).

A autora reitera ser muito comum afirmarmos nosso desejo de formar uma sociedade constituída por sujeitos de direito que desejam colaborar na transformação da sociedade. Contudo, do ponto de vista pedagógico, a escola baseia sua prática majoritariamente nas estratégias centrais de ensino frontal, tais como aulas expositivas, as quais não dão margem ao diálogo com os expositores, quer professores, quer especialistas convidados, desconsiderando as múltiplas contribuições que podem ser suscitadas por meio da escuta das histórias de vida e das experiências dos participantes, o que poderia contribuir de maneira mais eficaz para a mudança de atitudes, comportamentos e modos de pensar (CANDAU, 2007, p. 5).

Entendemos que inserir os Direitos Humanos nas escolas não significa sistematizar, nas Unidades Escolares, um trabalho sequenciado voltado para a temática dos DH, compartimentado como uma disciplina ou área do conhecimento: ele deve permear todo o processo escolar, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto no da formação pessoal e social. Para desenvolver valores, estes precisam ser vivenciados, experimentados. Enxergar os Direitos Humanos nas práticas do cotidiano constitui um modo de vida e deve estar presente desde o planejamento de cada ação da escola e, de preferência, nas de todas as pessoas que fazem parte do processo educativo.

Enquanto uma possibilidade de engajar as escolas e a comunidade na qual estão inseridas em processos educativos inclusivos, os PPP apresentam-se como uma porta de entrada para a EDH na sociedade como um todo, pois a participação da comunidade interna e externa no cotidiano escolar representa a possibilidade de uma educação que traz como princípio sujeitos que participam, desvelando as várias formas de se engajar na luta pela conquista de uma escola, onde as relações e as interações promovem as transformações necessárias na sociedade. Se a implementação do PPP for contínua, vivenciada e avaliada por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, avaliar o processo e seus resultados implicará a identificação dos problemas existentes, bem como a elaboração de ações conjuntas que ajudem a superá-los, visando ao alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente. A coletividade é a amálgama do trabalho escolar.

Salientamos a formação ética, crítica e política como alvo da EDH (BRASIL, 2011, p. 13), para (in)formar os sujeitos de seus direitos enquanto seres humanos, requisito básico para a construção efetiva de uma sociedade justa e democrática: ética

quanto à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício do pensamento reflexivo acerca das relações entre os diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. Política, pois, deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos, a qual objetive empoderar os grupos e indivíduos situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e a participação na sociedade civil.

A escola, enquanto instituição coletiva, precisa desenvolver o respeito às diferenças. Nesse sentido, um dos aspectos positivos da construção do PPP, na perspectiva dos DH, está centrado na possibilidade da construção de espaços educativos que integrem aprendizagens diversas e resultados que contribuam para o bem coletivo:

Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. (BRASIL, 2012b, p. 09-10).

Após a reflexão crítica sobre o diagnóstico da realidade escolar, ao programar as ações na fase de elaboração do PPP, é imprescindível que faça sentido para a comunidade (interna e externa) o que é necessário levar adiante, enquanto projeto coletivo de educação. Nesse aspecto, Veiga (1998, p. 57) evidencia que, ao ser claramente delineado, discutido e assumido de maneira global, se constitui como processo. Ao constituir-se como processo, o PPP reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, exalta sua função primordial, de coordenar a ação educativa da escola, para que esta alcance seus objetivos político-pedagógicos.

Destarte, o PPP é um instrumento que possibilita a construção de uma educação calcada nos princípios da convivência, tolerância, ética e igualdade, devendo ter como um de seus objetivos a busca por soluções nas problemáticas referentes às relações interpessoais e aos Direitos Humanos. Esse documento, na direção da EDH, considera a realidade e as condições desiguais dos sujeitos e

enxerga na educação uma via para conviver, de maneira menos excludente, promovendo processos educativos cada vez mais inclusivos.

4.3 A abordagem da EDH no processo educativo das escolas

As DNEDH (BRASIL, 2012a, p. 7-8) afirmam que, sem a EDH como parte do processo educativo e sem a perspectiva de respeito aos Direitos Humanos, não será possível consolidar substancialmente a democracia, tão pouco garantir qualidade de vida para todos, pois a incidência de leis que garantem direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, assim como nos demais espaços sociais. Esse documento aponta seis caminhos para que ocorra a efetivação do trabalho que almeja privilegiar a Educação em Direitos Humanos, nas instituições de ensino. Contudo, tais caminhos, abaixo relacionados, se configuram como desafiadores, tendo em vista que, para sua consecução, são necessárias políticas de implementação, além de engajamento cívico:

- A formação e a valorização dos profissionais de educação: no caminho de consolidar o conhecimento e o reconhecimento de temas associados aos DH, a formação contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, favorecendo que esses profissionais se identifiquem como seus protetores e promotores. No tocante à valorização, é fundamental tratá-los como sujeitos de direitos, garantindo-lhes condições dignas de trabalho, através de políticas de profissionalização.
- O respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos, pois ainda se apresenta como urgente, no ambiente educacional, o reconhecimento político das diversidades, em face das incidências recorrentes de preconceitos e discriminações que nele ocorrem.
- A representação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar, em seus diferentes tempos e espaços, visando ao desenvolvimento do sentido de participação democrática, além da firmação do protagonismo discente e docente na construção do conhecimento, por meio de participação efetiva no processo educativo.
- A criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo

como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental;

- O reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e com as tecnologias da informação e comunicação, de forma crítica, levando em conta inclusive a livre expressão de pensamento como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão;
- A efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural, no nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e a valorização das diversidades socioculturais, o combate às opressões, o exercício de certos princípios, como tolerância e solidariedade, para a consolidação de uma sociedade comprometida com a democracia, a justiça e a paz.

Cabe ressaltar que, elaborado o PPP, a gestão escolar desempenha importante papel na continuidade das ações em EDH nele previstas, atentando para o fato de estas serem implementadas para além do mandato dos gestores, responsáveis pela mobilização dos sujeitos na elaboração e vivência desse plano global da escola. A valorização da educação como direito requer ações contínuas, para que os valores e as concepções sejam compartilhados e incorporados pela instituição e seus sujeitos, no cotidiano escolar. Assim, as necessidades da escola e as ações apontadas pela comunidade, a fim de que os avanços ocorram, devem estar presentes no PPP, de modo que não sejam parte das pessoas que o redigiram, mas da escola, que precisa ser vista, avaliada e deve avançar, rumo às conquistas necessárias.

Em relação à incorporação das temáticas que aspirem ao desenvolvimento da EDH, nos Projetos Político-Pedagógicos, Candau (2013, p. 64) enfatiza:

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com as DNEDH (2012a, p. 13), “[...] as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica.” Dado o contexto necessário, de uma educação pautada em atitudes contrárias ao individualismo e à homogeneidade, é possível indicarmos

caminhos que contribuam para a consolidação de uma educação humanizadora, considerando a realidade de cada instituição.

As Diretrizes (BRASIL, 2012a, p.14) fazem apontamentos que evidenciam a necessidade de os sistemas de ensino adotarem metodologias que possibilitem: a elaboração e a construção de meios para a boa convivência e organização das escolas, em conjunto com os estudantes; o amplo debate ligado à vida da comunidade (saúde pública, saneamento básico, educação, moradia, preservação ambiental, transporte, entre outros); a reflexão sobre exemplos de discriminações e preconceitos sociais comuns, bem como o levantamento de propostas de solução para tais problemas; articular a incidência de datas comemorativas previstas no Calendário Escolar com os conteúdos dos Direitos Humanos, de forma transversal e interdisciplinar; integrar os conteúdos curriculares comuns aos da área de DH, por intermédio de diferentes linguagens, tais como a música, o teatro, a literatura, entre outras artes, através de metodologias ativas de aprendizagem, de maneira participativa e problematizadora.

A partir do trabalho com tais metodologias, os docentes poderão desenvolver a EDH, com base no que foi delineado no PPP da escola, em todas as áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar, discutindo e problematizando situações reais do cotidiano da comunidade e utilizando como estratégias, por exemplo, rodas de conversa, seminários, pesquisas, oficinas, entre outras, assim como sugerido nas DNEDH: “[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos DH e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.” (BRASIL, 2012a, p. 10).

Vivenciar situações de aprendizagem permeadas pelos DH possibilitará aos alunos a reflexão crítica acerca de certos valores humanos, como a igualdade na diversidade, a necessidade de comprometimento com o outro, as desigualdades sociais, os direitos e os deveres de cada um, a importância da luta pela efetivação dos direitos, a participação nos processos decisórios, entre outros temas que cooperam para a ampliação e a consolidação da cidadania.

Para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença, conforme preconizam as DNEDH (BRASIL, 2012a, p. 09), a formação ética, crítica e política é essencial. Desse modo, as ações da escola necessitam ser planejadas, debatidas, vivenciadas, avaliadas e reavaliadas não somente pelos

profissionais da educação, mas também pelos pais, alunos e demais moradores da comunidade (PARO, 2016). Reafirmamos que se trata de um processo pedagógico, contudo, igualmente político, pois está direcionado a uma realidade social que envolve cidadãos, direitos e deveres, constituindo-se como compromisso tanto com os diretamente envolvidos no processo educativo quanto com os do entorno.

Estudo realizado em 2015 sobre a presença da EDH nos PPP de escolas da rede pública do estado de São Paulo (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p. 291) demonstra que, em relação aos conteúdos intencionalmente propostos como tema ou matéria de discussão e aprendizagem, houve uma fraca presença ou quase inexistência destes. No que tange às temáticas relacionadas às DH, como diversidade sexual, valorização cultural, meio ambiente e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estas aparecem de forma discreta, pouco expressiva. Quanto aos DH no ambiente escolar, no sentido de construir um ambiente promotor de direitos, o estudo encontrou ações e discursos que destacam a importância de metodologias de ensino e técnicas avaliativas as quais favorecem a participação ativa dos estudantes, priorizam a aprendizagem acadêmica e se preocupam em enfrentar dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Segundo as autoras, o estudo demonstra que as escolas trazem, em seus PPP, elementos que concretizam princípios e valores da EDH. No entanto, isso não está diretamente associado com a promoção desse tipo de educação. Na análise das autoras, falta às escolas o conhecimento e a intencionalidade para incorporar a EDH, de maneira sistemática e crítica, ao currículo. Este é um processo lento que confronta concepções, valores e práticas docentes, demandando formações, discussões e estudos sobre o tema.

4.4 Contexto da implantação dos Projetos Político-Pedagógicos no município de São José do Rio Preto

Para contextualizar o processo de implementação dos PPP nas escolas municipais, buscamos documentos que descrevem a visão da rede quanto à sua construção, nas escolas. A seguir, destacamos alguns trechos, os quais evidenciam os princípios que pautaram o processo de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas Unidades Escolares de São José do Rio Preto.

Do *site*⁴ da Secretaria Municipal de Educação (SME), extraímos parte do texto introdutório do Projeto Educativo e Plano de Trabalho, redigido no ano de 2019. Este assinala que

[...] é preciso ter a escola e seu processo educativo autônomo como eixo central de toda a política pública para seu fortalecimento e resgate como instituição capaz de cumprir plenamente a sua função de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, preparar o aluno para pensar, controlar quem o governa e a governar. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 13).

Em linhas gerais, o texto expressa as concepções de sociedade, de educação, de escola, de conhecimento, entre outras, que direcionam de forma propositiva toda a Rede Municipal de Ensino, os planos de ação dos departamentos, setores e escolas, a fim de potencializar reflexões e ações em busca de melhorar a qualidade do ensino de todos os alunos, visando à formação integral e à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, na qual sejam privilegiados os cuidados com as pessoas e com o planeta.

O material destaca a Educação Inclusiva como um modelo educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos, pois igualdade e diferença são articuladas, indissociáveis e necessárias. Educação e educação inclusiva são aspectos abordados, conforme o que preconizam as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25).

No Projeto Educativo, o Departamento de Ensino de São José do Rio Preto destina-se a contribuir para o desenvolvimento humano, de forma inclusiva, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção dos Direitos Humanos e da sustentabilidade socioambiental, através da promoção de ações articuladas que objetivem fortalecer, expandir e melhorar a qualidade da educação oferecida pela SME, calcadas em políticas públicas transversais sólidas e contínuas (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 20).

⁴ <https://riopreto.demandanet.com/dnet>

No ano de 2018, teve início o processo de (re)elaboração do PPP das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, com a assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), após resultados de estudos prévios, os quais apontaram que “[...] os Coordenadores elencaram necessidades relacionadas à elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico.” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 173). As ações de formação, com a finalidade de subsidiar as escolas para a elaboração do PPP, ocorreram ao longo de 2019, mensalmente, de forma coletiva, com o grupo de trabalho “Trio Gestor”, composto por Coordenador Pedagógico, Diretor, Supervisor de Ensino, Assistentes Técnicos, demais Departamentos e Gerências da SME (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 151).

O prazo para conclusão do documento, redigido de maneira coletiva, nas Unidades Escolares, com participação da comunidade escolar, era março de 2020.

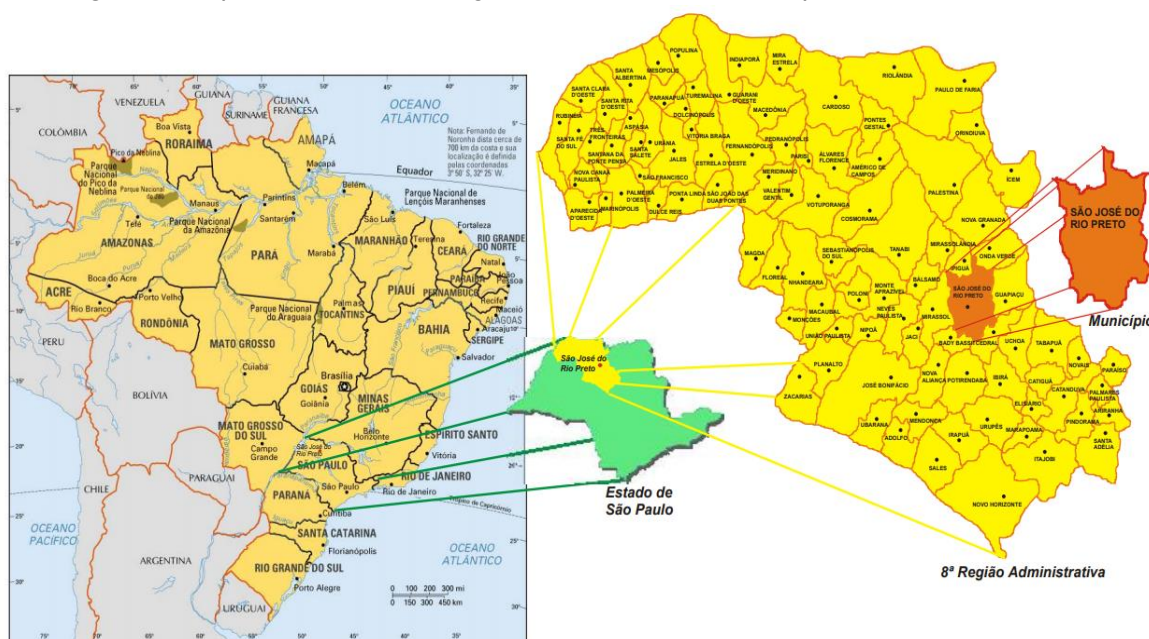
5 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO LOCUS DA PESQUISA E DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Neste capítulo, apresentaremos dados que caracterizam a estrutura educacional do município de São José do Rio Preto, *locus* da pesquisa, assim como dos Projetos Político-Pedagógicos analisados.

5.1 Caracterização da cidade quanto a questões populacionais e educacionais

Informações disponíveis no *site*⁵ da Prefeitura destacam que o município de São José do Rio Preto está situado no interior do estado de São Paulo, localizando-se a noroeste da capital, distando desta cerca de 442km.

Figura 1: Mapa Brasil, Estado, Região administrativa e Município

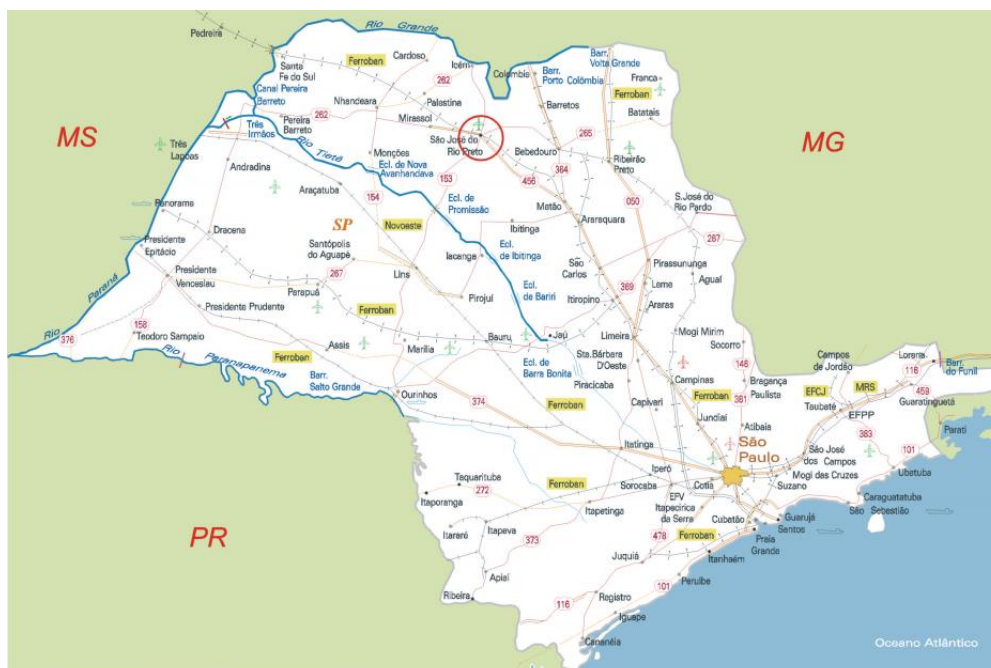


Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Estratégica de São José do Rio Preto⁶

⁵ <https://www.riopreto.sp.gov.br/>

⁶ A Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico, Ciência, Tecnologia e Inovação é o órgão de planejamento e ação governamental. Entre as atividades de competência desta Secretaria estão as funções de planejamento, coordenação e controle orçamentário das atividades da Prefeitura e do município, além do controle do patrimônio imobiliário. Também participa de ações de desenvolvimento industrial, por meio do Programa de Minidistritos Industriais e de Serviços, voltado ao micro e pequeno empreendedor. As duas figuras citadas neste trabalho constam na Conjuntura Econômica/2020, disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/arquivosPortalGOV/planejamento/conjuntura/conjuntura-2020.pdf>

Figura 2: Localização de São José do Rio Preto em relação ao Estado de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Estratégica de São José do Rio Preto

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupa uma área de 431,944km², 119,48 km² dos quais estão em perímetro urbano (IBGE, 2019).

A população, no último Censo, realizado em 2010, era de 409.258 pessoas. Contudo, o número de habitantes estimado para 2020 é de 464.983.

Os dados referentes à escolarização, coletados na sinopse do Censo Escolar de 2019, estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2: Quantidade de alunos matriculados, docentes atuantes e escolas em funcionamento.

	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Rede Pública	Rede Privada	Total	Rede Pública	Rede Privada	Total	Rede Pública	Rede Privada	Total
Alunos matriculados	15.668	8.459	24.127	34.174	15.427	49.601	11.078	3.968	15.046
Docentes	1.135	842	1.977	1.485	1.072	2.557	699	478	1.177
Quantidade de escolas	108	135	243	131	102	233	30	33	63

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP⁷.

⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.

Ainda de acordo com dados coletados no *site* do IBGE⁸, a taxa de escolarização (referente à faixa etária de 1 a 14 anos) no município é de 98%. Quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dados de 2017 apontam que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, São José do Rio Preto alcançou índice de 6,9 e, nos anos finais, 5,2. Cabe ressaltar que as metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino e objetivam alcançar 6 pontos, até 2022, média correspondente ao sistema educacional de países desenvolvidos (BRASIL/MEC, s.d)

Conforme dados oficiais da SME (2019), a rede municipal de educação pode ser caracterizada da seguinte maneira, no que concerne às etapas de ensino, quantidade de escolas, número de classes e de alunos matriculados:

Quadro 3: Etapas de Ensino e Número de Escolas

Tipo de atendimento	Número de escolas
Educação Infantil	76
Educação Infantil e Ensino Fundamental	06
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	33
Anos Finais do Ensino Fundamental	01
Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	03
Modalidade EJA	01
Escolas em parceria com a sociedade civil	13
Total	133

Fonte: Demanda, julho/2019

Quadro 4: Etapas de ensino - Número de Classes e Alunos

Tipo de Ensino	Número de classes	Número de alunos
Educação Infantil de 0 a 3 anos	586	10.443
Educação Infantil de 4 a 5 anos	399	8.653
Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	705	19.426
Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	51	1.586
Ensino Fundamental - EJA	15	460
Total	1.756	40.568

Fonte: Demanda, julho/2019

⁸ Para acessar o *site* do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/>

A equipe gestora das escolas municipais é composta por Diretores, Assistentes de Direção e Coordenadores Pedagógicos. Há exceções, nas quais o responsável por um dos cargos assume, na ausência dos demais, as funções dos outros.

5.2 Plano Municipal de Educação – PME

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, constitui um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor de educação, no decênio 2014/2024. Essa lei reforça o princípio de cooperação federativa da política educacional, presente na Constituição Federal e na LDBEN (BRASIL, 1996), e estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto desse Plano, cabendo aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção de medidas governamentais necessárias para se atingir as metas previstas no PNE.

Souza e Menezes (2017) enfatizam que os Planos Estaduais de Educação são considerados instrumentos importantes para a gestão do ensino, pois integram objetivos e metas do plano nacional para a territorialidade do estado e preveem a articulação às demandas de cada município, objetivando a adequação das particularidades de cada localidade ao planejamento nacional.

Dessa forma, os Planos Municipais de Educação (PME), cuja elaboração depende do engajamento de todos os segmentos da sociedade, precisam estar alinhados aos Planos Estaduais de Educação (PEE) e ao PNE, considerando que o PME pode ser limitado ou potencializado pelo Plano Estadual.

Como o PME é do município e não apenas da rede ou do sistema municipal, consiste, portanto, em um instrumento que desvela todas as necessidades educacionais dos cidadãos, o que ultrapassa as possibilidades de oferta educacional da Prefeitura. Não se trata de um plano administrativo, levando-se em conta que atravessa mandatos de prefeitos e dirigentes municipais de educação. Para garantir a qualidade e peso político ao Plano, é necessário que o Prefeito e seus Secretários assumam papel de destaque, como líderes na função de construir o projeto educacional, vinculando-o ao projeto de desenvolvimento local (BRASIL, MEC/SASE, 2014, p.7)

Sua efetivação depende, em grande parte, do real dimensionamento das demandas educacionais, das fragilidades, dos desafios e das potencialidades do município. Tais demandas e necessidades precisam ser comparadas com a capacidade atual e futura de investimentos da Prefeitura e possíveis aportes do governo estadual, da União e de outras fontes.

O Caderno de Orientações para a elaboração dos PME⁹, elaborado pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do MEC, realça, em um trecho de sua introdução:

Os planos decenais de educação são elementos centrais para a consolidação da democracia, da inclusão social e da garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas. Se houver alinhamento das metas municipais às metas estaduais e nacionais, os planos estarão cumprindo seu papel articulador dos sistemas e o PNE, resultado do esforço nacional, estará articulando o Sistema Nacional de Educação. O desafio é grande, e o processo, que é coletivo, exigirá estudos e leituras atentas, pesquisas de dados, conhecimento da realidade local e, fundamentalmente, disposição para compreender que todos fazemos parte de uma unidade nacional para que o país avance em qualidade com equidade para cada brasileiro. (BRASIL, 2014, p. 20).

Em São José do Rio Preto, o Plano Municipal de Educação, disponível para consulta no *site*¹⁰ da Prefeitura Municipal, apresenta os seguintes dados, referentes à elaboração do documento:

No ano de 2009, constituiu-se uma Comissão Organizadora, para elaboração do Documento-Base do PME. Tal Comissão convidou representantes dos segmentos da Educação, do Legislativo e de entidades de classe para a organização de grupos de trabalho, com vistas à elaboração de estudos diagnósticos específicos, alusivos às Metas e respectivas estratégias, previstas no PNE, em busca de adequá-las à realidade do Município.

A análise diagnóstica das necessidades locais propiciou a organização das metas e respectivas estratégias. Assim, uma Equipe de Redação, constituída por membros da Comissão Organizadora, preparou o Documento Base, compilando em um único arquivo as propostas e textos dos grupos, tomando como referência o texto sancionado do PNE. O arquivo foi disponibilizado para Consulta e Audiência Pública, incorporando as contribuições pertinentes.

⁹ Material elaborado com o objetivo de auxiliar os municípios no processo de construção dos Planos Municipais de Educação. Traz sugestões definidas em acordo colaborativo com o MEC, as secretarias estaduais e municipais, conselhos e fóruns de educação, visando contribuir para a efetividade do PNE, garantindo os direitos constitucionais de acesso à educação. (BRASIL, 2014)

¹⁰ Para saber mais sobre a cidade de São José do Rio Preto, acesse o site da Prefeitura Municipal: <https://www.riopreto.sp.gov.br/>

Encaminhado para a Prefeitura Municipal, foi solicitada a elaboração do Projeto de Lei, o qual foi aprovado pela Câmara Municipal em 22 de junho de 2015 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015).

O PME de São José do Rio Preto, com vigência de dez anos, apresenta onze diretrizes, a saber:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Buscar a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV- Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;
- VIII - articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais;
- IX - Atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- X - Valorização dos profissionais da educação;
- XI - Promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O anexo deste documento focaliza também 20 metas e 203 estratégias, fixando políticas de Estado para os próximos dez anos. Inclui objetivos e prazos intermediários, os quais permitem o acompanhamento de sua implementação ao longo dos prazos previstos, objetivando assegurar uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade para todos.

A Lei menciona os Direitos Humanos como meta, no artigo 2º. A análise do texto revela que a expressão “Direitos Humanos” aparece uma única vez, na p. 64, como uma estratégia da Meta 4, a qual propõe o acesso ao atendimento especializado num sistema educacional inclusivo da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A estratégia que alude aos DH faz uma referência genérica a esses direitos.

[...] promover a articulação intersetorial entre órgãos, políticas públicas de saúde, assistência social e Direitos Humanos e demais secretarias, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 64).

Cabe salientar que o município não possui um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos.

6 MÉTODO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo visa a delinear os procedimentos adotados para responder ao problema que orienta esta pesquisa, bem como traz os resultados, após a apresentação de cada uma das tabelas, além de ser encerrado com uma análise global dos resultados, considerando todos os aspectos investigados, ao longo do estudo.

6.1 Problema e objetivos

Enfatiza Minayo (1994, p. 18) que “[...] toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.”

Para Gamboa (2007, p. 104), uma pesquisa de qualidade deve conter, fundamentalmente, o que o autor nomeia de quadro problemático, indicadores dessa situação e uma série de questões que objetivem buscar a resposta para o problema, de tal maneira que possam se traduzir em uma pergunta-síntese.

Com base nesses pensamentos, o problema que direciona esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: “A Educação em Direitos Humanos está presente nos PPP das escolas municipais da rede de ensino de São José do Rio Preto, município do interior paulista?”

Temos, como objetivo geral, investigar, nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental I do município de São José do Rio Preto, se há inserção da Educação em Direitos Humanos e em quais dimensões do trabalho pedagógico ela ocorre, nas Unidades de Ensino. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar se há conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos mencionados nos Projetos Político-Pedagógicos.
- b) Investigar se a formação docente em EDH integra o PPP das escolas.
- c) Identificar em qual dos sete âmbitos de análise (comunidade interna e externa; princípios e concepções de educação; objetivos; currículo; participação

democrática e ambiente escolar; formação docente e avaliação) a EDH é ou não contemplada pelos PPP.

A pesquisa tem natureza aplicada, uma vez que almeja gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos a problemas específicos. Mais uma vez, recorremos a Gamboa, para ilustrar a perspectiva deste tipo de pesquisa:

Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: “conhecer para transformar.” (2007, p. 118).

Quanto à abordagem do problema, esta é qualitativa, caracterizada pelo exame de fenômenos e atribuição de significados (SEVERINO, 2007). Nesse sentido, Gamboa (2007, p. 101) valida a eficácia de uma pesquisa qualitativa bem elaborada, como uma excelente ferramenta para oferecer melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão como alicerce para a preparação de planos de ação mais eficientes. Em relação aos objetivos, ela é exploratória, procurando ampliar o conhecimento sobre o tema proposto, tornando-o explícito e contribuindo para a construção de hipóteses (GIL, 2002).

Gil (2008) apresenta a pesquisa exploratória como a que se vale de materiais que não receberam ainda tratamento analítico ou que podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa. Esclarece ainda que esta se vincula à pesquisa bibliográfica, pois, mesmo que expõem dados de problemas semelhantes ou análise de questões análogas, os quais contribuem para a compreensão.

Em relação ao contexto da resposta, em que é necessário encontrar soluções para as questões colocadas, aplicando-se procedimentos de análise e estudo, utilizamos a pesquisa de bibliografia para produzir a primeira parte do trabalho, relacionada à definição dos conceitos discutidos ao longo do estudo. Com a finalidade de embasar a discussão com fundamentos no tocante à EDH, empregamos autores brasileiros e latino-americanos que tratam dessa temática e de documentos nacionais que direcionam o trabalho educativo, além de utilizar esse tipo de pesquisa para a conceituação de Projeto Político-Pedagógico, objeto central de nossa pesquisa.

Seguidamente, igualmente por meio de análise documental, examinamos o Plano Municipal de Educação, fazendo sua descrição no Capítulo 4, juntamente com uma caracterização do Município de São José do Rio Preto; após essas explicitações, vemos como autores como Bardin (2016), e Minayo (1994) definem a leitura flutuante,

que ocorre no estabelecimento do primeiro contato com os documentos a serem analisados, a fim de se conhecer melhor os textos a pesquisar.

6.2 Percurso metodológico

6.2.1 Pesquisa bibliográfica

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se refere àquela desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, além de materiais disponíveis em *sites*, voltados para as temáticas abordadas. É habitualmente utilizada em investigações de caráter exploratório ou descritivo, favorecendo a aproximação com objetos cujos estudos se centram em fontes diversas.

Lima e Miotto (2017) fundamentam que a pesquisa bibliográfica é subdividida em quatro critérios, a saber: parâmetro temático, parâmetro linguístico, parâmetro cronológico de publicação e fontes principais de consulta.

No que tange ao parâmetro temático, a pesquisa está circunscrita à área de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Como parâmetro linguístico, consideramos a seleção de obras em língua portuguesa e em espanhol, haja vista que os países da América Latina se assemelham em alguns processos relativos à conquista e violações de direitos.

No que tange às fontes de pesquisa, adotamos meios eletrônicos (*sites*) e meios físicos (Biblioteca da UNESP), na busca de teses, dissertações e artigos científicos. Os *sites* utilizados neste trabalho são: a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, recorremos a *sites* voltados à temática DH, como do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e do DHnet. Os descritores usados nas buscas são: Educação em Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico.

Quanto aos documentos-referência em EDH, foram consultados: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH – UNESCO, 2006), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – BRASIL, 2006), Programa

Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3 – BRASIL, 2009) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

O recorte temporal (parâmetro cronológico) da pesquisa privilegiou produções sobre Educação em Direitos Humanos datadas dos últimos vinte anos, tendo em vista que a ênfase à EDH tem se intensificado a partir da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos que findou em 2005. No que se refere à busca pela teoria ligada aos Direitos Humanos, especificamente, selecionamos obras de autores publicadas a partir do final do século XX, ampliando-se até os tempos atuais. Para levantar as características do município locus da pesquisa, consultamos as publicações mais recentes no *site* da Prefeitura Municipal.

6.2.2 Pesquisa documental

Gil (2002) afirma que a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois a primeira se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa.

Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.244) a pesquisa documental “[...] é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno.” Trata-se de um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Essas autoras (op.cit), com base nas afirmações de Lüdke e André (1986), reforçam que a pesquisa documental consiste na investigação dos documentos com vistas a encontrar as respostas para as questões formuladas ou para as hipóteses previamente estabelecidas. Reiteram: “O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante para a área em questão.” (2015, p. 246).

Para certos autores, como Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009), o processo de análise de conteúdo de documentos necessariamente requer a decisão sobre a unidade de análise. Em seu texto, os autores mencionam as proposições de Lüdke e André (1986 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANE, 2009) e distinguem dois tipos de unidade de análise:

- Unidade de registro: definida como a menor parte do conteúdo. Usa segmentos específicos do conteúdo, como a frequência com que sobressaem no texto (palavras, tópicos, expressões).

- Unidade de contexto: contribui para a compreensão de sentidos, a fim de codificar as unidades de registro. Refere-se ao contexto e não à frequência.

Utilizamos em nossa pesquisa a análise de contexto, que serviu para averiguar a menção explícita de termos dos documentos orientadores em EDH adotados nos PPP das escolas.

Cabe acrescentar que o estudo foi realizado com base na análise do documento (PPP) de seis escolas, embora tenhamos entrado em contato com as quarenta e três (43) escolas que atendem o segmento de Ensino Fundamental 1 da rede municipal.

6.2.3 Matriz de análise

Ainda na etapa da pesquisa bibliográfica, identificamos trabalhos que se dedicaram à análise da EDH em documentos escolares/institucionais: Klein e D'Água (2015) estudaram a presença da EDH nos PPP da rede estadual de São Paulo; Fava (2018) examinou a presença da EDH nos PPP da Fundação Casa, ao passo que Sabadini verificou a presença da EDH no currículo do estado de São Paulo.

Essas pesquisas elaboraram instrumentos para análise dos documentos que são seus objetos de estudo. Tais instrumentos utilizaram como critérios as orientações que referenciam a EDH, presentes em planos e diretrizes, a saber: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos 3, Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Os critérios seguidos nesses estudos, para a elaboração da matriz de análise, foram as recomendações reconhecidas como compromissos estatais no âmbito educacional. Nesse sentido, podemos entendê-los como legítimos e passíveis de serem encontrados nos documentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições educativas (PPP). Os critérios elencados na matriz de análise desta investigação foram selecionados mediante a recorrência nos documentos, ou seja, foram enfatizados em um documento ou mencionados por mais de um documento.

Em nossa pesquisa, adotamos caminho metodológico semelhante a estes, usando suas matrizes de análise e adaptando-as aos nossos objetivos e ao

documento que traça as metas educacionais do município, o Plano Municipal de Educação de São José do Rio Preto.

A constituição dessa matriz abarcou a investigação em documentos nacionais de referência para a EDH e para a legislação vigente: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006a), Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) (BRASIL, 2009) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), que fundamentam a proposta da EDH, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Consideramos também como referência o que está previsto no Plano Municipal de Educação, o PME de São José do Rio Preto.

A matriz foi organizada de modo que as linhas correspondem aos critérios de análise e as colunas representam, nesta ordem: as dimensões da EDH implicadas no critério, se o PPP apenas menciona o critério ou se, além de fazer a menção, propõe ações que favoreçam sua consecução.

Há células das tabelas em destaque indicam dados com frequência superior a 50%, o que corresponde, neste estudo a três dos seis documentos analisados.

A seguir, descrevemos o processo de obtenção dos documentos e discorremos sobre cada um dos PPPs, após leitura global inicial destes documentos.

6.3 Processo de obtenção dos documentos e caracterização dos PPP

Para iniciar a pesquisa, que envolve a análise documental do PPP das escolas municipais, redigimos uma solicitação de autorização¹¹, direcionada à então Secretaria de Educação do Município¹², ressaltando que as informações obtidas são confidenciais e que o trabalho tende a contribuir com o avanço da qualidade da Educação Básica no Município, a partir dos resultados apresentados.

A resposta positiva da SME foi encaminhada uma semana depois de protocolada a solicitação¹³, dando validade ao trabalho, considerando a pesquisa de grande relevância para a educação e solicitando a apresentação dos resultados para subsidiar a elaboração e a propositura de políticas educacionais voltadas para os DH.

¹¹ Veja apêndice A

¹² Sr.^a Sueli Petronília Amâncio Costa foi Secretária da Educação em São José do Rio Preto na gestão do Prefeito Edinho Araújo de 2016 a 2020.

¹³ Veja apêndice B

No mês de janeiro de 2020, ao iniciar contato (ora telefônico, ora por *e-mail*) com os Coordenadores Pedagógicos ou Diretores das escolas, não houve nenhum tipo de menção contrária à colaboração com a pesquisa. Entretanto, nós nos deparamos com o fato de as escolas ainda estarem em processo de elaboração coletiva do documento, com prazo para a entrega da versão final aos Supervisores de Ensino no fim do mês de março de 2020, de modo que os gestores das escolas se manifestaram contrários à disponibilização do documento parcial. Para a conclusão do documento, faltavam os planos de ação.

Com isso, o acesso à versão final dos PPP das escolas ocorreria no início do mês de abril, período no qual as Unidades Escolares de São José do Rio Preto já não faziam atendimento presencial à comunidade e os professores iniciaram teletrabalho, em decorrência da pandemia da Covid-19. A previsão da SME para a retomada do processo de redação dos Projetos Político- Pedagógicos, segundo o Departamento Pedagógico da Secretaria, é de aproximadamente 30 dias após o retorno presencial das equipes de trabalho das escolas.

Em setembro, redigimos outra solicitação, anexando uma cópia da autorização assinada pela Secretária de Ensino do Município, e a dispparamos para o *e-mail* da administração das escolas de Ensino Fundamental 1 da rede.

Das escolas contactadas, uma, em processo de reelaboração do PPP, nos orientou a fazer *download* da primeira versão do documento, disponível para consulta no *site* da escola. Outras cinco Unidades Escolares responderam à solicitação por *e-mail*, no prazo inicial informado pela autora do trabalho, encaminhando o arquivo (no formato Word ou PDF), ainda que em fase de elaboração. Assim, obtivemos seis documentos para análise.

Em novembro, foi feito novo contato por *e-mail* com as escolas, reiterando a solicitação, ampliando o prazo de envio até a primeira semana de dezembro do ano de 2020.

A análise dos documentos recebidos ocorreu à medida que foram entregues, ou seja, não houve preferência por região ou escola.

É oportuno assinalar que, antes da análise dos documentos, a pesquisadora realizou a primeira leitura destes, a fim de familiarizar-se com os textos, buscando sua compreensão. Na segunda leitura, foi possível atentar para a menção ou não dos critérios de análise previstos na pesquisa.

6.3.1 PPP - escola 1

A versão preliminar do PPP da escola conta com 47 páginas e foi disponibilizada por *e-mail*, no formato PDF. Apresenta, em suas páginas iniciais, dados gerais relativos à Unidade Escolar, além de identificar também membros da Equipe Gestora, da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola.

O documento está dividido em quatro seções, a saber: Apresentação/Marco de Criação, Concepções, Caracterização e Referências Bibliográficas.

A apresentação descreve que a elaboração do documento ocorreu por meio de estudos em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), junto ao corpo docente e aos demais colaboradores da escola. De acordo com o texto, a comunidade externa foi convocada a contribuir na identificação dos ideais que devem alicerçar o processo educativo da Instituição. O documento menciona ainda a entrega de formulários a professores, alunos e seus familiares. Entretanto, não há dados sobre o teor das perguntas desse formulário, nem evidências/resultados das reflexões da comunidade acerca dos ideais de escola.

O Marco de Criação alude à data de inauguração da U.E, bem como ao número do Decreto que marcou a liberação para funcionamento do prédio, enquanto Centro de Educação Comunitária, inicialmente. Na sequência, fornece o número da Resolução que configurou o espaço como Escola Municipal, para atendimento a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As concepções de Mundo, Ser Humano, Sociedade e Escola se assemelham e vislumbram o espaço escolar como importante para as mudanças sociais necessárias à formação de seres humanos “solidários, justos, racionais e compassivos”. Quanto à concepção de Conhecimento, a versão preliminar do PPP evidencia que esta deriva da relação entre sujeito, cultura e objeto, com base nas afirmações de autores como Schilling e Saviani, ressaltando que a escola deve ser o espaço responsável pela propagação do saber universal científico e artístico, além da socialização desse saber elaborado às camadas populares.

Problemas reais da escola em questão ficam implícitos na redação de propostas de solução, ao ser mencionada a importância da redução da quantidade de alunos por sala (ainda que não sejam citados os dados de quantidade de alunos matriculados na escola ou por turma), a fim de melhorar a qualidade do ensino e a ampliação da oferta de “pedagogos especialistas nas diferentes deficiências”, de sorte

que alunos com necessidades especiais sejam atendidos integralmente. Para a redação das concepções de Educação Inclusiva, o texto faz referência a Maria Teresa Eglér Mantoan e não cita leis e decretos voltados para a modalidade de Educação Especial.

No que se refere aos processos de avaliação, o documento aponta que o entendimento da comunidade é de que esta não deve ter caráter punitivo, excludente e seletivo, mas fazer parte de um processo contínuo, sistemático e reflexivo da prática pedagógica, enfatizando a avaliação mediadora, a partir dos textos de Jussara Hoffmann. A escola cita também a tecnologia como parte do mundo contemporâneo, configurada como ferramenta importante para a produção de um ensino mais humano.

No tópico que trata da caracterização, o texto arrola dados do município e relata a localização geográfica, nomeando bairros situados nas proximidades da U.E. Nesse mesmo tópico, explicita como necessidade da escola a contratação de professores especialistas da área de Educação Física e concebe igualmente como importante a valorização do magistério. Mostra duas imagens que ilustram situações de formação docente promovidas pela SME.

A elaboração desse PPP expõe, como uma forma de apresentação do desenvolvimento histórico/geográfico da área em que está situada a escola, uma entrevista com dois moradores antigos da localidade. Os diálogos, transcritos literalmente, são concisos e contribuem pouco para o entendimento do período que antecede o início do atendimento da escola na comunidade.

Com o intuito de utilizar os resultados indicados para redefinir o planejamento educacional e as estratégias pedagógicas da escola no PPP e para caracterizar o contexto socioeconômico das famílias que pertencem à comunidade, o arquivo sublinha que foram empregados questionários, no primeiro semestre do ano de 2019, respondidos pelos responsáveis legais dos alunos. As respostas das perguntas (questões de múltipla escolha), voltadas para dimensões da realidade social da clientela – idade, cor da pele, religião, estado civil, escolaridade, quantidade de pessoas na residência, quantidade de crianças e adolescentes na família, renda familiar aproximada e área de atuação profissional – foram tabuladas, diferenciando-se os turnos da escola (matutino e vespertino), a fim de evidenciar possíveis dicotomias existentes entre os períodos. Os resultados foram apresentados no PPP como gráficos de pizza. Entretanto, não há análise dos resultados obtidos.

Ao longo do texto, não são mencionados o PNEDH, o PNDH-3 e demais documentos oficiais relacionados aos DH.

6.3.2 PPP - escola 2

O PPP da escola, disponível para *download* no *site* da Unidade Escolar, está concluído e tem 64 páginas. Sua última versão foi redigida no ano de 2018 e prevê ações até o ano de 2022.

A versão digital do documento está estruturada em dez sessões: Fundamentação teórica e importância do PPP; Caracterização da escola, Estatísticas de rendimento escolar – ano 2017; Avaliação institucional da Unidade Escolar; Concepção de educação; Entendimento teórico e pedagógico sobre a avaliação; Projetos educacionais e culturais da escola; Agremiações, associações esportivas e culturais; Produção e divulgação de conhecimento; Metas e objetivos, além de anexos e as referências bibliográficas para a elaboração do documento.

No texto introdutório, é enfocada a fundamentação teórica para a redação do PPP e é dada sua relevância para a qualidade da educação prestada pela instituição de ensino, com base na LDBEN (BRASIL, 1996) e em textos de alguns autores, como Dermeval Saviani e Ilma Veiga.

Na sequência, são apresentadas características da escola, que atende a todos os anos do Ensino Fundamental, nos períodos matutino, vespertino e noturno. São retratados recursos físicos (ambientes diversos do prédio) e materiais, concedidos pela Secretaria Municipal de Educação ou adquiridos por meio de recursos do Governo Federal, como do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), do PDDE (Projeto Dinheiro Direto na Escola) ou com recursos da APM (Associação de Pais e Mestres).

São descritas também informações relacionadas à estrutura do bairro no qual a UE está inserida e seu entorno: traça-se o perfil da comunidade quanto às profissões dos responsáveis pelos alunos, renda média familiar e preferências religiosas das famílias. O documento menciona, como método para obtenção desses dados, entrevistas e diálogos com os familiares dos alunos, todavia, não identifica as perguntas, nem o contexto em que essas conversas ocorreram. Conforme o texto, o bairro é residencial, com outras escolas públicas do entorno, as quais fazem

atendimento a alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1, Unidades Básicas de Saúde e Igrejas/Templos Religiosos.

Quanto aos recursos humanos, a escola dispõe de um quadro de funcionários que conta com colaboradores concursados e outros, terceirizados, como os da equipe de limpeza e manutenção. A equipe de gestão e os professores de Educação Básica nível I (PEB-I) foram efetivados em concurso público, assim como pequena parte dos professores de Educação Básica de nível II (PEB-II). Contudo, há, nesse grupo, professores contratados temporariamente, por meio da CLT.

No que tange aos dados referentes ao rendimento escolar, são expostos gráficos de pizza, com dados de 2017, para cada turma de alunos, em que constam reprovações por rendimento ou por ausência nas aulas, aprovações e evasões. Há também quadros com síntese das avaliações de fim de ciclo do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Entretanto, estes não são conclusivos e não apontam ações para o progresso dos alunos quanto às defasagens indicadas, além de não trazer atualizações anuais alusivas aos resultados acadêmicos gerais da escola.

O documento revela que a comunidade entende a educação como uma prática libertadora e transformadora. Manifesta-se a favor de uma educação pautada em determinados princípios, como a liberdade, a inclusão, a gestão democrática e a valorização do magistério, com base nos estudos de Veiga.

Em linhas gerais, traça o perfil dos colegiados que compõem a escola, como Grêmio, Associações Esportivas e Culturais.

Por fim, exhibe as Metas e Objetivos educacionais e anexa documentos atinentes aos projetos escolares, ementas dos planos de ensino individuais, normas para uso dos ambientes escolares específicos e referências bibliográficas que fundamentam a redação do PPP.

Embora, ao longo do PPP, sejam mencionados planos para o atendimento às necessidades da comunidade, pautados por ações com vistas à EDH, o documento não cita como referência o PNEDH, o PNDH-3 e demais documentos oficiais ligados aos DH.

6.3.3 PPP - escola 3

O arquivo foi disponibilizado à pesquisadora por *e-mail*, no formato Word, tratando-se de um Plano Escolar do ano de 2019, dividido em 9 seções, a saber: Identificação da Escola; Caracterização e Contextualização; Resultados relevantes; Objetivos da escola; Plano estratégico de recuperação; Avaliação; Plano de trabalho da equipe de Direção; Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica e Anexos.

A escola, inaugurada em 2016, compõe um Complexo Educacional, atende a alunos de 6 a 11 anos, matriculados em turmas de Ensino Fundamental 1, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo atividades sociais no contraturno escolar.

O Plano apresenta um quadro que descreve nome, função e data da contratação de cada um dos colaboradores do pessoal administrativo e outro, que contém as mesmas informações, para os docentes da UE.

A fim de identificar a opinião das famílias em relação à escola e visando a buscar a elaboração de ações para melhor atender aos alunos, o material analisado informa que foi aplicado um questionário para a comunidade interna e externa, cuja análise apontou resultados, expressos em um quadro, referentes a certos aspectos, como Ambiente Educativo, Prática pedagógica e Avaliação, Ensino e aprendizagem da leitura e escrita, Gestão escolar democrática, Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, Acesso e permanência dos alunos na escola e Ambiente físico escolar, nessa ordem. Os critérios de avaliação de cada um dos itens foram divididos em ótimo, bom e ruim.

O documento enumera, como “Instituições Auxiliares”, o Conselho de Escola, a APM, o Conselho de Ciclo e o Grêmio Estudantil, todos em atuação.

Descreve ainda recursos físicos e materiais e situa suas formas de aquisição e manutenção.

Menciona problemas de diferentes origens, percebidos pela gestão atual, os quais incidiam no aprendizado dos alunos, e evidencia avanços, ressaltando no texto as situações atuais de aprendizagem. Porém, não há dados de comprovação das melhorias, exceto um parágrafo que cita a diminuição de ocorrências quanto a situações de violências e incivildades entre os alunos, tendo em vista o período a partir do ano de 2016.

No tópico que descreve resultados, são considerados progressos das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, com base nos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), por meio de gráficos.

Um quadro contempla ações e a avaliação descritiva para o alcance de objetivos referentes ao ensino e à aprendizagem, especificamente o aumento dos índices de alfabetização, a diminuição da defasagem dos alunos na aquisição do conhecimento quanto à Área de Matemática, a redução das faltas e da evasão escolar, o aumento dos índices da escola, nas avaliações externas (como IDEB e IDESP), a diminuição da defasagem idade-série dos alunos que se encontram nessa condição e a diminuição da defasagem dos alunos de diferentes ciclos, quanto à aprendizagem.

Em um dos tópicos, denominado Plano Estratégico de Recuperação, o documento focaliza ações de recuperação paralela para alunos com baixo aproveitamento, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), e organiza em quadros os dias e horários destinados a essa ação, com dados de diagnóstico dos alunos na área de Língua Portuguesa, apenas. Em seguida, descreve o Plano de Ação.

A escola concebe o entendimento do processo de avaliação dos alunos como mediador e destinado a subsidiar intervenções educativas que garantam a aprendizagem dos alunos. Como referência, é mencionado no texto Cipriano Luckesi.

Os Planos de trabalho da equipe diretora e da Coordenação Pedagógica descrevem metas, ações e a avaliação do trabalho desses colaboradores.

Embora a escola aponte como objetivos o desenvolvimento de conteúdos necessários para a vida em sociedade, o exercício da cidadania, o desenvolvimento do protagonismo infantil e juvenil na sociedade, bem como de atitudes de respeito, responsabilidade e cooperação, no ambiente escolar, além da capacidade crítico-reflexiva quanto às questões políticas, sociais e culturais, o documento evidencia aspectos relacionados à aprendizagem de conteúdos acadêmicos, no entanto, textos que fundamentam o trabalho das escolas, voltados para a temática dos Direitos Humanos, não são citados como referência.

6.3.4 PPP - escola 4

O PPP da Escola 4, com 69 páginas, foi disponibilizado por *e-mail* para a pesquisadora. O arquivo revela que o Projeto Político-Pedagógico da escola está em construção, por apresentar comentários da Coordenadora Pedagógica referentes à

necessidade de ampliação/correção em determinados trechos, principalmente no que concerne às referências bibliográficas e por ter marcas de redação em diferentes trechos, destacados por cores de realce variadas, atribuídas a mais de um autor, na elaboração de todo o documento. É constituído por 5 seções, a saber: Marco Referencial, Diagnóstico, Programação, Referências Bibliográficas e Percurso de construção do PPP, nessa ordem.

No tópico Marco Referencial, as concepções de Mundo, Sociedade, Ser Humano e Educação têm como referência Paulo Freire, Karl Marx, Moacir Gadotti, Isabel Alarcão, Pedro Demo, assim como têm base em afirmações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013).

Um dos tópicos, denominado “Educação inclusiva e plural”, é subdividido em seções que abordam a Educação Especial, questões de gênero (ainda não redigido), etnia, classe social e diversidade cultural. É possível perceber a intenção de incluir o debate sobre essas temáticas no trabalho pedagógico dessa escola. Contudo, proposições de ações específicas para esse trabalho com os alunos ou a comunidade não são delineadas, ao longo do texto.

O item “Práticas Pedagógicas”, ainda em fase de elaboração, esboça a ideia da comunidade acerca de aspectos referentes a Conhecimento, Currículo e Ensino/Aprendizagem, fundamentados na BNCC, trazendo trechos desse documento, na íntegra, destacados em realce, com necessidades de ajustes, conforme a realidade da escola.

Outros subtítulos, como “Interdisciplinaridade e educação integral”, “Documentação Pedagógica: planejamento e registro das práticas”, “Práticas restaurativas, gestão de sala de aula e conteúdos atitudinais”, “Relação escola-família”, “Gestão democrática e participativa”, “A importância do trabalho em equipe” e “Comunidade de aprendizagem”, fazem menção ao que precisa ser redigido, incluindo trechos de obras de autores que tratam dos temas, mas ainda não são tópicos concluídos. Em muitos momentos, há duas perguntas que provocam o pensamento reflexivo a propósito da redação. São elas: “O que é?” e “Como estamos fazendo?” O PPP, mesmo ainda em construção, evidencia a coletividade, em sua elaboração.

Quanto ao Diagnóstico, o arquivo ilustra, por meio de fotografias, os diferentes ambientes internos e externos da escola, pontos de referência de onde o prédio está localizado, mapas que retratam a vista aérea, tanto do bairro da escola quanto da

região no município, além de diferentes momentos da vida do Patrono da escola e de sua atuação política na cidade.

No fim do arquivo, há um tópico, redigido pela atual Coordenadora, o qual descreve o percurso de elaboração do PPP e inclui um quadro que explicita datas e os temas das Reuniões formativas que tiveram como foco a construção do PPP da Unidade Escolar.

Ao longo de todo o texto, a preocupação da escola em desenvolver, junto aos discentes, conhecimentos, valores e práticas voltadas para a EDH aparecem em momentos diversos. Todavia, o único documento citado que faz alusão aos Direitos Humanos é a BNCC, ou seja, não há fundamentação teórica com base em leis e diretrizes específicas para o desenvolvimento de um trabalho sistemático, nesse sentido.

6.3.5 PPP - escola 5

A escola disponibilizou dois documentos distintos, ambos aparentemente em etapa inicial de redação: um deles contém um esboço das concepções da comunidade a respeito dos seguintes aspectos: Ser Humano, Sociedade, Conhecimento, Educação, Educação Inclusiva, Escola, Ensino-Aprendizagem, Currículo, Gestão Democrática e Participativa, Relações Interpessoais, Formação Continuada e Avaliação.

O segundo arquivo, também disponibilizado por *e-mail*, apresenta a redação inicial dos seguintes tópicos:

- Caracterização da escola:
 - a) Dados do município, de acordo com informações coletadas no *site* do IBGE de 2017, dados da região na qual a escola está situada, no município, incluem mapas e quadros (sem indicação da fonte), dados sobre as condições sociais da comunidade (tais como telefones e endereços de serviços públicos para atendimento psicossocial, assim como de meio ambiente e urbanismo);
 - b) Caracterização do bairro: texto de introdução, com informações que contam a história do bairro;
 - c) Dados sobre a escola e sobre seu patrono;

- d) Apresentação breve do quadro de colaboradores da UE, descrito como “Caracterização dos Elementos Humanos”;
- e) No tópico “Avaliações”, foram copiados e colados das páginas dos Órgãos responsáveis pelas avaliações externas os resultados da escola. Não há citação da fonte, nem análise dos resultados.
- f) Dados da comunidade escolar (Com quem mora o aluno?; Quantas pessoas moram na residência? Estado civil dos pais? Quem trabalha fora, na sua casa? A renda familiar da sua casa é...? Qual a diversão diária de seu filho? Tipo de moradia; Transporte do aluno para chegar à escola; Interesse do aluno em ir para a escola; Religião dos membros da família; Preferência musical das pessoas da família; Você recebe o benefício do Programa Bolsa Família? O que há de importante na comunidade (opções de lazer); Relevância da escola para a família e Prática de leitura em casa) também são expressos em gráficos de pizza. Não foi feita análise dos resultados.

Em ambos os arquivos, não há menção aos Direitos Humanos, nem a documentos oficiais que remetam à EDH.

6.3.6 PPP - escola 6

O documento da escola apresenta, no item “Marco Referencial”, as concepções de Mundo, Ser Humano, Sociedade, Conhecimento, Educação, Escola, Ensino e Aprendizagem, Currículo, Gestão Democrática e Participativa na Escola, Relações Interpessoais, Formação Continuada e Avaliação, nessa ordem. Ao longo do texto, são citados autores como Paulo Freire, Jean Piaget, Michael Young, Selma Pimenta, Ilma Veiga, Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Celso Vasconcellos, Ana Mercês Bock, Maurice Tardiff, Cipriano Luckesi e Jussara Hoffman, além dos documentos nacionais: LDBEN, DCNEB e a Constituição de 1988. Não está expressa, na leitura, a maneira como o documento foi redigido, ou seja, não há indicativos de elaboração coletiva.

No item “Identificação da Unidade Escolar”, são descritas informações referentes ao nº de CNPJ da APM, endereço e telefone da escola, horário de funcionamento desta e de sua Secretaria, data de criação, nome da Diretora e da Coordenadora Pedagógica.

Na caracterização da escola, é justificada a necessidade de construção de uma segunda unidade, considerando o aumento da demanda de atendimento, provocada pelo crescimento populacional da região onde a escola está inserida, além de se aludir ao número de alunos atendidos, turmas e salas de aula ocupadas. São relatadas informações sobre a área dos ambientes da escola, e o documento apresenta um gráfico que evidencia a origem dos alunos matriculados (bairros nos arredores da localização da UE).

O documento comenta uma pesquisa realizada junto à comunidade, embora não explicita a metodologia empregada. São expressos, de maneira dissertativa, os dados coletados referentes à origem, cor da pele, quantidade de pessoas que moram na mesma casa, renda familiar, grau de escolaridade dos pais e cobertura de convênio médico particular, bem como é feita, junto à análise dos dados coletados, uma relação com os objetivos da escola.

O último parágrafo do documento descreve o funcionamento, na escola, de um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), direcionado a alunos da Instituição. Há informações de que parte são alunos com diagnóstico de necessidades especiais de aprendizagem e outra parte dos alunos atendidos está em processo de investigação, aguardando pareceres dos especialistas para onde foram encaminhados.

Apesar de o PPP empregar, no texto, a preocupação da escola com algumas questões relacionadas aos Direitos Humanos, não são mencionados documentos que tratem da temática de EDH, nem são propostas ações junto à comunidade, para avanços a esse respeito.

6.4 Transposição dos dados na matriz e descrição dos resultados

Estabelecemos sete âmbitos de análise, os quais possibilitam dimensionar a abrangência e, ao mesmo tempo, analisar a presença ou a ausência da EDH, em cada um deles. Esses âmbitos levam em conta simultaneamente elementos centrais de um PPP e que se relacionam ao desenvolvimento da EDH, a saber: comunidade interna e externa; princípios e concepções de educação; objetivos; currículo; participação democrática e ambiente escolar; formação docente e avaliação.

Os âmbitos de análise consideram as dimensões da EDH previstas nas DNEDH: o desenvolvimento de conhecimentos sobre a construção histórica dos DH e

sua relação com o contexto da comunidade local; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que indiquem a cultura dos DH, na sociedade; a formação de consciência cidadã nos níveis cognitivo, social, cultural e político; processos educativos com implicação de metodologias participativas, de construção coletiva; promoção, defesa e reparação dos DH, por meio do fortalecimento de práticas individuais e sociais.

Na matriz, as dimensões observadas serão expressas por signos, da seguinte forma:

Quadro 5: Signos utilizados para representar as dimensões da EDH na matriz

Dimensões da EDH	Signo utilizado na matriz
Apreensão de conhecimentos sobre DH	C
Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos DH	V
Formação de consciência cidadã	CC
Metodologia participativa	MP
Fortalecimento de práticas individuais e sociais	P

Fonte: Elaborado pela autora

6.4.1 Âmbito 1 – Escola e comunidade interna e externa

Um PPP expressa o planejamento das ações pedagógicas a serem realizadas, tomando por base a realidade atual e imediata da instituição e sua relação com a comunidade local. Tal projeção para o futuro envolve conhecer os problemas e as possibilidades da comunidade, através da elaboração de um diagnóstico, com base no levantamento de informações que correspondam a números, estatísticas e outras, que auxiliem a compreender a realidade da clientela e as necessidades da população atendida, além da delimitação das funções e dos direitos dos atores que integram a instituição.

O Plano Municipal de Educação (PME) do município lócus da pesquisa concebe a relação das escolas com sua comunidade como uma importante condição de efetivação dos processos de gestão democrática (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 80).

Assim, a partir dessa conceituação de inserção da população no PPP e da análise dos documentos-referência utilizados na pesquisa, o primeiro âmbito concerne à escola e à sua relação com a comunidade interna e externa.

Tabela 1 – Escola e comunidade interna e externa

Dimensões: C - conhecimentos / V – valores / CC – consciência cidadã / MP – metodologia participativa / P - práticas				
n= 06	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
1.1 Dados gerais da comunidade local (bairro em que a escola está inserida e entorno)	C / CC	33,30%	66,60%	0,00%
1.2 Necessidades da comunidade local	C / CC	16,60%	50,00%	33,30%
1.3 Aspectos positivos da comunidade local	C / CC	50,00%	33,30%	16,60%
1.4 Dados sobre matrículas	C / CC	50,00%	50,00%	0,00%
1.5 Dados sobre reprovação	C / CC	66,60%	33,30%	0,00%
1.6 Dados sobre evasão	C / CC	66,60%	16,60%	16,60%
1.7 Índices do IDEB	C / CC	83,30%	16,60%	16,60%
1.8 Caracterização da gestão da escola: definição de funções, direitos e responsabilidades do pessoal da gestão	C / V / CC	66,60%	0,00%	33,30%
1.9 Definição de funções, direitos e responsabilidades docentes	C / V / CC	50,00%	33,30%	16,60%
1.10 Definição de direitos e responsabilidades dos/as estudantes	C / V / CC	50,00%	33,30%	16,60%
1.11 Definição de direitos e responsabilidades dos/as demais colaboradores da escola	C / V / CC	83,30%	16,60%	0,00%
1.12 Há parcerias com membros diversos da comunidade escolar para a implementação da EDH (ação programática prevista no PNEDH)	C / V / CC / P	100,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Adaptada de Klein e D'Água (2012).

Os dados expressos na tabela 1 indicam que, em geral, as escolas pesquisadas descrevem ou propõem poucas ações que sejam convergentes com os princípios da EDH. Os critérios que apresentam ações propostas referem-se a necessidades e características da comunidade local, dados sobre evasão e IDEB, caracterização da gestão e definição dos direitos e responsabilidades dos sujeitos da comunidade escolar. Ainda que não seja feita alusão direta aos DH, os critérios que propõe ações são importantes para a EDH, pois conhecer a realidade local da escola é imprescindível, posto que este tipo de educação se realiza a partir da problematização da vida cotidiana.

O diagnóstico da comunidade na qual a escola está inserida é, conforme apontam Veiga (1998), Libâneo (2004), Paro (2016) e Vasconcelos (2002), imprescindível para traçar os caminhos que levem aos objetivos pretendidos pelo coletivo. Como mensurar se ações destinadas à prevenção ou enfrentamento das violações dos Direitos Humanos são necessárias e planejá-las, se não há dados que evidenciem as necessidades da escola, nesse sentido? Na leitura integral de cada um dos documentos, é possível observar que parte das escolas se refere a necessidades da sociedade atual como um todo, mas não o fazem quanto à comunidade em que estão inseridas. Vale citar o que afirma Gamboa, quanto à

ausência da etapa de diagnósticos da elaboração de Projetos: “[...] o diagnóstico é um fator essencial em qualquer plano de ação. Muitos projetos são ineficientes por falta de um bom diagnóstico.” (2007, p.100).

Cabe ressaltar que, nos documentos de cinco das seis escolas pesquisadas, não há dados da participação das instituições em avaliações nacionais externas, como o SARESP¹⁴. Contudo, considerando que a adesão das escolas públicas e a participação de seus alunos são obrigatórias, compreendemos que os resultados apenas não estão descritos nos PPP. No arquivo da única escola que faz menção ao IDEB, há anotações que nos levam a crer que a inserção de dados da UE será realizada em breve. Alertamos para o propósito dessas avaliações e dos resultados apontados no IDEB, que são os de medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a sua melhoria. O olhar das escolas e de suas comunidades para os resultados deve servir como uma ferramenta capaz de planejar estratégias que almejem o progresso da qualidade de ensino da escola.

Atentamos para o último critério analisado nesse âmbito, parcerias para implementação da EDH, que é mencionado no PNEDH como uma ação programática para articular os Direitos Humanos, nos espaços educativos. Este critério não foi localizado em nenhuma das escolas participantes da pesquisa, cogita a parceria com membros da comunidade, atuando junto às escolas em atividades planejadas que agreguem conhecimento, atitudes e práticas voltadas para a temática dos DH a todos.

6.4.2 Âmbito 2 – Princípios e concepções de educação

A BNCC prescreve que “[...] a educação básica no Brasil deve promover o desenvolvimento humano global dos estudantes, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.” (BRASIL, 2018).

¹⁴ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Saiba mais em: <https://saesp.fde.sp.gov.br/>

Diante dessa afirmação, cabe expor que a EDH se pauta por princípios inclusivos, pois preconiza que todos devem ter acesso e condições de frequentar e acompanhar as aulas, regularmente. O PME do município aborda a questão de uma educação inclusiva como uma das diretrizes para a sua elaboração, enfatizando que o documento tem como um de seus propósitos buscar a superação das desigualdades educacionais, promovendo a cidadania e visando à erradicação de qualquer forma de discriminação. Considera também como um princípio a igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, p. 9). Ao longo de todo o documento, o acesso dos estudantes às Unidades Escolares e aos seus recursos e programas é ressaltado.

A partir do que referenciam os documentos nacionais consultados e do que prevê o PME, formulamos oito critérios.

Tabela 2 – Princípios e concepções de educação

Dimensões: C- conhecimentos / V – valores / CC – consciencia cidadã / MP – metodologia participativa / P - práticas				
n= 06	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
2.1 Pauta-se por princípios de inclusão	V / CC	0,00%	83,30%	16,60%
2.2 Apresenta a igualdade no atendimento aos alunos como um valor para a qualidade da educação	V / CC	16,60%	83,30%	0,00%
2.3 Refere-se à inclusão de pessoas com deficiências (artigo 24/decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, resolução 002/01 CNE/CEB)	C / V / CC	50%	0,00%	50,00%
2.4 Compreende a diversidade de formas e ritmos de aprendizagem humana	V / CC / P	50,00%	33,30%	16,60%
2.5 Propicia ações que favorecem a aprendizagem dos educandos de modo geral.	V / MP / P	16,60%	66,60%	16,60%
2.6 Adapta o currículo e as práticas metodológicas, optando por práticas heterogêneas e inclusivas.	V / MP / P	66,60%	16,60%	16,60%
2.7 Relaciona-se aos Direitos Humanos de maneira genérica	C / V / CC	50,00%	50,00%	16,60%
2.8 Refere-se a Direitos Humanos específicos	C / V / CC	33,30%	50,00%	16,60%

Fonte: Adaptada de Klein e D'Água (2012).

A análise dos dados relacionados aos critérios da dimensão princípios e concepções de educação nos possibilita verificar que em todos os documentos ocorre a menção à educação inclusiva. Na leitura global dos PPP, foi possível observar que as escolas comumente consideram que a inclusão se relaciona a estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, mais especificamente, com deficiências, não concebendo altas habilidades/superdotação, por exemplo, nessa classe.

Conforme Mantoan (2003), a escola inclusiva é a que garantirá a todos, sem exceção, o direito à educação. Pressupõe igualdade de oportunidades e valoriza as diferenças humanas, contemplando diversidades étnicas, sociais, culturais, cognitivas, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Oportuniza a compreensão e o reconhecimento do outro, favorecendo a convivência com pessoas diferentes entre si. É a escola para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo (2003).

O fato de a maior parte das escolas (83,30%) aludir a ações que garantam a aprendizagem de todos e não citarem estratégias que contribuam para esse fim (apenas 16,60% o fazem) nos chama a atenção, pois se corre o risco de descreverem nos documentos o ideal de educação, mas se, não planejarem medidas para o seu alcance, os documentos se encerram em si mesmos.

6.4.3 Âmbito 3 – Objetivos relacionados a EDH

Um PPP traça objetivos que direcionam as ações a serem desenvolvidas por todos os agentes envolvidos no processo educativo. No que tange à EDH, os objetivos devem focar os direitos e as necessidades dos estudantes, a fim de que seja garantida a aprendizagem de todos. Esse âmbito busca identificar objetivos que contemplem a promoção de direitos de toda a comunidade escolar.

O PME do município lócus da pesquisa aborda a questão dos Direitos Humanos e dos direitos ligados à aprendizagem como um dos princípios, em sua elaboração.

Foram elaborados, levando-se em conta os documentos nacionais e o que preconiza o PME, oito critérios, a fim de averiguar se os objetivos da escola convergem para o desenvolvimento da EDH.

Tabela 3 – Objetivos relacionados à EDH

(continua)

Dimensões: C- conhecimentos / V – valores / CC – consciencia cidadã / MP – metodologia participativa / P – práticas				
n= 06	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
3.1 Há objetivos relacionados aos Direitos Humanos em geral?	C / V / CC	66,60%	16,60%	16,60%
3.2 Há objetivos voltados para Direitos Humanos específicos?	C / V / CC	50,00%	0,00%	50,00%

Tabela 3 – Objetivos relacionados à EDH

(continuação)

3.3 Há objetivos que envolvem o Estatuto da Criança e do Adolescente? (como disciplina, tema transversal ou temática de projetos) – Lei 11.525/07	C / V / CC	66,60%	33,30%	0,00%
3.4 Há objetivos relacionados ao espaço físico, visando à acessibilidade e à inclusão de pessoas com necessidades especiais de locomoção e aprendizagem?	C / V / CC / P	83,30%	16,60%	0,00%
3.5 Há objetivos associados à aquisição de equipamentos para a escola, objetivando a acessibilidade e a inclusão de pessoas com necessidades especiais?	C / V / CC / P	100,00%	0,00%	0,00%
3.6 Há objetivos direcionados aos estudantes com dificuldades de aprendizagem?	MP / P	50,00%	33,30%	16,60%
3.7 Há objetivos dirigidos aos estudantes com altas habilidades/superdotação?	MP / P	100,00%	0,00%	0,00%
3.8 Há objetivos relacionados a medidas que previnam a retenção escolar?	MP / P	83,30%	16,60%	0,00%

Fonte: Adaptada de Klein e D'Água (2012).

Metade das escolas mencionou a necessidade de um olhar mais atento para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, apenas duas, do total estudado, manifestam em seus PPP o compromisso de adotar medidas educativas, para que esses alunos progridam, de acordo com suas hipóteses. Alertamos para a circunstância de três das escolas sequer mencionarem dificuldades de aprendizagem, ao longo do documento analisado. Conforme citado anteriormente, altas habilidades/superdotação é um termo despercebido, nos textos pesquisados.

Outro aspecto que vale apontar é que nenhum PPP menciona a aquisição de equipamentos ou materiais para alunos com necessidades especiais de aprendizagem ou a adaptação dos ambientes para uso desse público. Como não são citados, podemos levantar a hipótese de que as escolas já têm aporte material e físico para atendimento a esses alunos.

No que concerne à temática dos DH, o que aparece nos documentos são, em geral, termos atinentes às necessidades especiais e vagamente as que se relacionam à cultura afro e à indígena. Objetivos ligados a outras populações à margem da sociedade não são citados, além de haver menções superficiais a termos como dignidade, diversidade e cidadania. A propositura de ações que três dos documentos analisados fazem, voltados para os Direitos Humanos, estão relacionados a questões socioambientais/sustentabilidade.

Observamos, na leitura global dos PPPs, que alguns deles se fundamentam em determinados valores, visando à inclusão de todos os sujeitos, e mostram que as escolas desejam desenvolver a consciência cidadã, todavia, não há propositura de ações ou mesmo descrição de práticas que as direcionem nesse sentido, o que nos leva a considerar a redação dos documentos para cumprir com a obrigatoriedade de homologação no sistema ao qual as instituições respondem.

O termo ECA, que tem sua inserção na esfera educacional prevista em lei, é citado de maneira rasa no PPP de duas escolas, e nenhuma aponta ou descreve ações atinentes a este, como veremos a seguir.

6.4.4 Âmbito 4 – Currículo

Os PPP traçam e direcionam as ações pedagógicas das Instituições Escolares. Assim, precisam definir conteúdos e metodologias de ensino congruentes com a sua visão de educação. Em relação à EDH, as metodologias adotadas devem oportunizar a participação dos estudantes, sua reflexão e seu posicionamento crítico, pois vimos anteriormente que a temática dos Direitos Humanos, na escola, significa, justamente, repensar a instituição educacional em seu conjunto, promovendo mudanças e gerando um processo de autocrítica e autoanálise, com vistas a contribuir na transformação da sociedade.

O PME do município lócus da pesquisa menciona, como uma das estratégias para atingir a meta que trata especificamente do acesso e permanência de alunos com necessidades especiais de aprendizagem na Educação Básica, o fomento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, objetivando a promoção do ensino e da aprendizagem de todos (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, p. 63). Também relaciona, como estratégia para alcance da Meta 10 (que visa à oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Ensino Fundamental e Médio, de forma integrada à educação profissional), a estimulação da produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, de instrumentos específicos de avaliação (p. 72).

A partir dos documentos nacionais consultados e do PME, elaboramos treze critérios de análise:

Tabela 4 – Currículo

Dimensões: C- conhecimentos / V – valores / CC – consciencia cidadã / MP – metodologia participativa / P – práticas				
n= 6	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
4.1 Busca metodologias de ensino-aprendizagem focadas nos/as estudantes	CC / MP	16,60%	33,30%	50,00%
4.2 O calendário escolar inclui e celebra datas relacionadas às conquistas dos DH	C / V / CC	100,00%	0,00%	0,00%
4.3 Prevê projetos ligados à valorização das diversidades	C / CC / V / A / MP / P	50,00%	16,60%	33,30%
4.4 Prevê projetos relacionados à discriminação e a situações de preconceito	C / CC / V / A / MP / P	50,00%	16,60%	33,30%
4.5 Prevê a discussão dos Direitos Humanos (como disciplina, tema transversal ou temática de projetos)	C / CC / V / A / MP / P	50,00%	16,60%	16,60%
4.6 Prevê a discussão do ECA (como disciplina, tema transversal ou temática de projetos) – Lei 11.525/07	C / CC / V / A / MP / P	100,00%	0,00%	0,00%
4.7 Inclui discussões sobre gênero e diversidade sexual	C / CC / V / A / MP / P	66,60%	33,30%	0,00%
4.8 Inclui a temática do meio ambiente e da sustentabilidade.	C / CC / V / A / MP / P	50,00%	0,00%	50,00%
4.9 Inclui no currículo conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas (Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008)	C / CC / V / A / MP / P	66,60%	16,60%	16,60%
4.10 Prevê ações ligadas ao esporte e ao lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal.	C / CC / V / A / MP / P	100,00%	0,00%	0,00%
4.11 Promove projetos e ações dos estudantes junto à sua comunidade, visando à identificação e análise dos DH, em sua realidade.	C / CC / V / A / MP / P	100,00%	0,00%	0,00%
4.12 Prevê estudos e pesquisas voltados para as violações dos Direitos Humanos e outros temas relevantes, necessários para desenvolver uma cultura de paz e cidadania	C / CC / V / A / MP / P	83,30%	0,00%	16,60%
4.13 Integra, conforme previsto nas DNEDH, os conteúdos do currículo comum aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativas, participativas e problematizadoras.	C / CC / V / A / MP / P	100,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Adaptada de Klein e D'Água (2012).

No PNEDH, a compreensão da EDH é a de um processo sistemático e multidimensional, o qual objetiva articular os conteúdos específicos da área de Direitos Humanos aos demais componentes curriculares, de forma transversal e interdisciplinar, com vistas à formação de valores, atitudes e comportamentos, substancialmente à vivência desses conhecimentos na vida cotidiana, nos projetos das instituições, assim como asseveram Silva e Tavares (2012, p. 56), ao afirmar que a educação para o exercício da cidadania ativa deve ser “[...] uma prática da

efetivação do acesso aos direitos, nas diferentes instâncias da sociedade, e uma educação participativa em que as pessoas sejam protagonistas.”

Compreendemos na leitura dos documentos das escolas participantes da pesquisa, que estas entendem o aluno como centro do processo educativo e objetivam sucesso nas áreas do currículo comum, voltadas para a aprendizagem de línguas, cálculo, ciências naturais e sociais, pois, observando a tabela anteriormente apresentada, verificamos que nenhuma pretexto datas alusivas às conquistas de direitos, o ECA como objeto de conhecimento e estudo da comunidade, a incorporação de temas relacionados aos Direitos Humanos como prática transversal às demais áreas do currículo, ou mesmo referenciam o diagnóstico de violações e promoções de direitos, na comunidade interna e externa, revelando que a inserção de leis e diretrizes não basta para garantir mudanças no cenário educacional.

Averiguamos, no PPP de uma escola, apenas a incorporação de práticas de justiça restaurativa como uma ferramenta para a prevenção à violência e para a promoção da cultura da paz.

Ressaltamos que um currículo que contemple a EDH transcende a aprendizagem cognitiva, de conteúdos acadêmicos. Inclui o engrandecimento político, social e emocional dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como sujeitos de direitos, emancipados, autônomos. Um programa escolar voltado para a EDH deve incluir temáticas atinentes à raça e etnia, orientação sexual, diversidade cultural, religião, discriminação e violações de direitos, conforme orientação explícita no PNEDH (BRASIL, 2006).

6.4.5 Âmbito 5 - Participação Democrática e ambiente escolar

Projeto Político-Pedagógico e participação democrática são temas interligados, porque é por meio dessa relação que se consolida um projeto participativo. A EDH tem, entre seus fundamentos, a democracia e, conseqüentemente, a participação dos estudantes e da comunidade escolar nas decisões que envolvem assuntos coletivos.

O PME de São José do Rio Preto compreende a gestão democrática como um espaço de deliberação coletiva, a qual deve ser assumida como dinâmica que favoreça a melhoria da qualidade da educação. Enfatiza ainda que esta não constitui um fim em si mesma, mas um princípio, que contribui para o aprendizado

e efetivo exercício de participação coletiva nas questões de organização e gestão da educação (p.12). Menciona igualmente, como estratégia para alcance da Meta 19 (a qual trata da efetivação da gestão democrática da educação), a necessidade de as escolas estimularem a participação de alunos e familiares na definição de ações das UE, através da inclusão de representantes da comunidade escolar em seus conselhos deliberativos e consultivos (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, p. 80).

Considerando as recomendações dos documentos nacionais associadas à gestão democrática das escolas e o que preconiza o PME, elaboramos seis critérios de análise:

Tabela 5 – Participação Democrática

Dimensões: C- conhecimentos / V – valores / CC – consciencia cidadã / MP – metodologia participativa / P - práticas				
n = 6	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
5.1 Prevê a participação docente na discussão e elaboração de normativas institucionais	CC / A / P	50,00%	33,30%	16,60%
5.2 Prevê a participação docente na escolha de temas coletivos a serem trabalhados durante o ano	CC / A / P	66,60%	16,60%	16,60%
5.3 Prevê a participação dos demais colaboradores (equipes de manutenção, limpeza e administrativo) nas discussões e decisões mais gerais, relacionadas ao convívio no ambiente escolar	CC / A / P	66,60%	16,60%	16,60%
5.4 Incentiva a organização estudantil, por meio de grêmios, associações, observatórios e grupos de trabalho, como forma de aprendizagem dos princípios dos Direitos Humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade.	C / CC / A / MP / P	83,30%	0,00%	16,60%
5.5 Participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, através da inclusão de representantes da comunidade escolar nos conselhos deliberativos e consultivos das escolas	C / CC / A / P	66,60%	16,60%	16,60%
5.6 Participação da comunidade local em eventos promovidos pela escola	C / CC / A / P	83,30%	0,00%	16,60%

Fonte: Adaptado de Klein e D'Água (2012).

De modo geral, de acordo com a pesquisa, a participação da comunidade na elaboração do documento ou nas ações cotidianas das escolas é ínfima. Uma das escolas cita, no corpo do texto, ações que visam à participação de toda a comunidade de maneira dialógica, embasada na concepção de gestão democrática de Libâneo. No PPP de outra das escolas, há evidências de alguns colegiados, como Conselho de Escola e APM em funcionamento, mas não há descrição de como funcionam, de seus membros (se são compostos por colaboradores da escola ou se por pais de alunos) e suas funções ou ações.

A ausência de citações quanto à participação dos estudantes, tanto na elaboração do documento quanto nos processos da escola (por meio dos colegiados, como o Grêmio ou outras formas de representação estudantil), contraria o que preconiza o PME.

O documento de uma das escolas sobressai-se, pelo fato de destacar que foram organizadas comissões, com participantes de diferentes segmentos de dentro e fora da instituição, os quais são responsabilizados por itens, tais como a manutenção do prédio, o desenvolvimento de projetos, a mediação de conflitos, o gerenciamento das redes sociais, a organização de eventos e a atualização de documentações da UE (revisão do PPP, avaliação periódica da instituição, redação de resoluções e normativos, entre outros).

6.4.6 Âmbito 6 - Formação Docente

O PPP prevê ações de diferentes naturezas. Dentre estas está a formação docente. Quanto à EDH, este é um grande desafio, posto que muitos professores não tiveram em sua formação inicial abordagens referentes ao tema. Desde a promulgação das DNEDH, em 2012, a EDH se torna obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, a formação docente é uma importante estratégia para a sua implementação, porque, sem formação, os docentes não têm condições efetivas de abordar os conteúdos e de atuar junto aos alunos, segundo os princípios da EDH.

O PME versa sobre a questão da formação docente, ao mencionar a importância de programas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica, como uma ferramenta para viabilizar o atendimento de todos os estudantes matriculados por profissionais com formação em nível superior. Considera válido, inclusive, a articulação da Secretaria Municipal de Educação a cursos de Pós-Graduação, núcleos de pesquisa e outros cursos de formação para profissionais da Educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços das pesquisas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento à população dessa faixa etária. Contudo, a formação docente em EDH não é mencionada.

A fim de elencar se a formação docente voltada para a EDH é um âmbito importante para as escolas pesquisadas, seis critérios foram elaborados, com base nas recomendações dos documentos utilizados como referência:

Tabela 6 – Formação Docente

Dimensões: C- conhecimentos / V – valores / CC – consciencia cidadã / MP – metodologia participativa / P - práticas				
n = 6	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
6.1 Prevê a formação docente em temáticas variadas	V / A / MP / P	16,60%	50,00%	33,30%
6.2 Prevê a formação docente em temáticas relacionadas aos DH	C / CC / V / A / MP / P	83,30%	16,60%	0,00%
6.3 Prevê a formação docente para a implementação do ECA nas escolas	C / CC / V / A / MP / P	100,00%	0,00%	0,00%
6.4 Inclui o diálogo sobre a EDH no cotidiano de todos da escola, a fim de ampliar os Direitos Humanos, em sua prática cotidiana	C / CC / A / V / P	100,00%	0,00%	0,00%
6.5 Prevê a formação dos gestores da escola em temáticas relativas aos DH	C / CC / V / A / MP / P	83,30%	16,60%	0,00%
6.6 Prevê a formação de demais funcionários da escola em temáticas atinentes aos DH	C / CC / V / A / MP / P	83,30%	16,60%	0,00%

Fonte: Adaptada de Klein e D'Água (2012).

Todas os PPPs analisados asseguram, na jornada semanal de trabalho dos docentes, uma rotina de estudos no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), o que justifica o índice elevado de menção à formação continuada no ambiente de trabalho, referente a temas diversos. Entretanto, observa-se que não há previsão de formação inicial ou continuada relativa à EDH.

Lembramos que Candau e Sacavino (2013) tratam da urgência do engajamento da formação continuada de educadores, para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos que adentre as diferentes práticas sociais, por meio de estudos, seminários, estágios, rodas de conversa e outras formas de disseminação desses conteúdos.

A perspectiva da formação docente também é realçada por Tavares (2007), na expressão de que a formação deve propiciar aos educadores conhecimentos e experiências em Direitos Humanos, além de oportunizar que preceitos e valores relacionados a essa área sejam socializados, ensejando o enfoque no estudo de metodologias interdisciplinares e multidimensionais, como caminho para o estabelecimento de um diálogo com os demais conteúdos e áreas do conhecimento. A autora ainda assinala: “Uma formação em EDH que não dê preferência a esta questão, será incapaz de romper com as representações e percepções prévias e

proporcionar aos educadores um outro olhar sobre o qual assentar sua prática.” (p. 501).

Se é preciso gerar uma luta pelos DH, na Educação, como fazê-lo, se não houver objetivos concretos, de ações práticas e coerentes, convergentes com tal intenção?

Por estarem também previstas nas DNEDH (BRASIL, 2012), acreditamos que práticas de formação continuada nas escolas são imprescindíveis, uma vez que os processos precisam ser vistos e revistos, avaliados e reavaliados, estudados, planejados, de acordo com as necessidades da equipe e da comunidade, com regularidade. No que tange à EDH, diversos estudos, por meio de leituras, ciclos de palestras, debates e discussões, configuram-se como possibilidades para a implementação efetiva dos Direitos Humanos na educação formal, almejando a transformação da sociedade.

6.4.7 Âmbito 7 – Avaliação

O propósito da avaliação educacional deve ser o de subsidiar os educadores no aperfeiçoamento de processos e condições de ensino, através de ações educativas. Estas não podem ser restritas a um instrumento classificatório e excludente. Devem ser democráticas, favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos, produzidos historicamente.

A avaliação, pautada na perspectiva dos DH, tem o estudante no centro do processo. Tem a função de possibilitar o acompanhamento dos avanços/dificuldades coletivas ou individuais, a fim de iluminar a busca por soluções para os problemas, proporcionando a aprendizagem.

No PME do município, a avaliação é descrita como um processo e é mencionada em duas vertentes: a que pode ser utilizada como um meio para aferir, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros, mas também para averiguar a alfabetização das crianças, permitindo a elaboração de instrumentos de monitoramento e favorecendo a implementação de medidas educativas, de sorte a oportunizar as

condições de escrita e leitura de todos os alunos no Ensino Fundamental 1, além de direcionar a elaboração de planejamento estratégico para a melhoria contínua da qualidade educacional (incluindo a Educação Especial), a formação continuada dos profissionais da Educação e o aprimoramento da gestão democrática.

Em função dos documentos nacionais consultados e do PME, elaboramos sete critérios de análise, para a verificação desse âmbito:

Tabela 7 – Avaliação

Dimensões: C- conhecimentos / V – valores / CC – consciencia cidadã / MP – metodologia participativa / P - práticas				
n= 06	Dimensões	Não menciona	Menciona e não propõe ações	Menciona e propõe ações
7.1 Diagnostica e propõe ações específicas para enfrentar problemas de evasão e retenção escolar.	C / CC / V / A / P	83,30%	0,00%	16,60%
7.2 A avaliação dos/as estudantes é utilizada para identificar problemas no processo de ensino-aprendizagem e replanejar os procedimentos.	CC / V / MP / P	0,00%	83,30%	16,60%
7.3 Atribui importância à aprendizagem socioafetiva dos/as estudantes.	C / CC / V / A / P	50,00%	33,30%	16,60%
7.4 São utilizados instrumentos variados na avaliação dos/as estudantes.	V / MP / P	33,30%	33,30%	33,30%
7.5 Considera a adaptação dos processos avaliativos para alunos com necessidades especiais de aprendizagem.	V / CC / MP / P	100,00%	0,00%	0,00%
7.6 Prevê a discussão dos critérios e resultados da avaliação com os/as estudantes.	CC / V / A / MP / P	83,30%	16,60%	0,00%
7.7 Concebe, com periodicidade, ferramentas para avaliação institucional, com vistas a melhorar a qualidade da escola como um todo, conforme preconiza o PME.	CC / V / A / MP / P	66,60%	33,30%	0,00%

Fonte: Adaptado de Klein e D'Água (2012).

Um dado a ser destacado refere-se ao fato de todos os documentos analisados explicitarem a função diagnóstica das avaliações dos alunos, o que, para Luckesi (2005), é vital no ato de avaliar. Esse autor frisa que o diagnóstico está intrinsecamente associado às ações que devem ser tomadas, caso o aluno tenha (ou não) alcançado os objetivos:

Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado. Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão sobre ele. E, para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. (2005, p. 43).

Os dados resultantes da análise deste âmbito demonstram que o critério de adaptação dos critérios avaliativos (sobretudo visando o atendimento às crianças com

deficiências/necessidades especiais de aprendizagem) é nulo, ou seja, não está previsto nos documentos analisados. Assim, a intenção de incluir alunos, explícita tanto no Plano Municipal de Educação quanto nos PPPs, carece de ações avaliativas, considerando que a avaliação é um elemento importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem, tanto para garantir a aprendizagem dos alunos quanto para auxiliar os docentes em seus planejamentos. Não considerar as diferenças entre os ritmos e as especificidades da aprendizagem pode prejudicar uma ação inclusiva, de fato.

Outro dado que merece atenção é o fato de cinco dos seis documentos analisados não proporem ações e nem mencionarem o enfrentamento à evasão e à retenção escolar. Estes dois fenômenos, presentes no cotidiano escolar, violam o direito à aprendizagem das crianças, na medida em que estas não aprendem e são reprovadas e/ou acabam evadindo da escola. Em ambos os casos, ficam privadas do acesso a conhecimentos historicamente construídos e que são patrimônios da humanidade, portanto, direito de todos.

6.5 Análise global dos resultados

Tencionamos retomar, nesta seção, os dados obtidos e expressos nas tabelas anteriores, relacionando-os aos objetivos específicos desta pesquisa, descritos no início do capítulo.

Ressaltamos como um dado relevante o fato de a maioria das escolas do município de São José do Rio Preto ter se manifestado em resposta à pesquisadora, revelando a impossibilidade de participar do estudo, devido ao fato de não terem ainda o PPP concluído, o qual estava em fase de elaboração. Consideramos este um aspecto a ser destacado: as escolas conseguem ser assertivas, em suas medidas educativas, sem um planejamento que considere aspectos positivos e aqueles em que ainda é necessário progredir? Como trabalham, há mais de duas décadas (sabendo-se que a municipalização das escolas na cidade ocorreu em 1996), sem definir diagnóstico, concepções da comunidade, metas a alcançar, frente a dados previamente obtidos? Como replanejam suas ações?

Ao enfatizarmos a imprescindibilidade dos PPP para a organização e realização do trabalho pedagógico, não podemos deixar de contextualizar o momento no qual esta pesquisa se realiza. No ano de 2020, o mundo parou diante de uma pandemia causada por um vírus (SARS-COVID19/Coronavírus), transmissível por meio do ar e

pelo contato direto com pessoas contaminadas. Em poucos dias, grande parte dos países decretou medidas mais ou menos rigorosas, envolvendo isolamento social. Na prática, isso se traduziu no fechamento das escolas e na necessidade de uma reorganização rápida das redes de ensino, das escolas e dos professores, para que viabilizassem o ensino por meios remotos. Nesse cenário, as prioridades das escolas foram revistas e todos os esforços se concentraram no atendimento aos estudantes. Entendemos que o processo de elaboração de PPP pelas instituições sofreu esse impacto, o qual evidentemente se traduziu nos poucos documentos que obtivemos.

Cientes de que as escolas estão em processo de construção coletiva em andamento, vale descrever algumas observações importantes feitas ao longo do estudo, que nos saltaram aos olhos, quanto a aspectos relacionados à EDH, presentes nos documentos conosco compartilhados. São elementos que os diferenciam entre si e estão organizados no Quadro 6:

Quadro 6: Observação de aspectos de efetivação da EDH nos PPP

(continua)

	Aspectos positivos do PPP apresentado, além dos mencionados na análise parcial	Aspectos a serem revisados, com vistas a serem mais efetivos quanto à EDH
Escola 1	- Do ponto de vista estrutural, está bem organizado e a maneira dinâmica como foi redigido torna a leitura fluida, didática. Apresenta características que os autores-referência deste estudo tomam como fundamentais e utiliza elementos gráficos variados, de forma que a leitura fica atrativa.	- Nota-se confusão de informações, quando, por exemplo, se misturam dados da comunidade local com imagens que ilustram um episódio para formação docente ofertada pela SME, na mesma seção do arquivo. - O termo <i>autonomia</i> não é citado em nenhum momento, assim como descritores diretamente relacionados aos Direitos Humanos não aparecem em todo o texto. - Embora cite que houve participação da comunidade na elaboração do PPP, não descreve como esta ocorreu. - Não indica ferramentas para avaliar a instituição. - Menciona instrumentos diversificados para avaliar os alunos, mas não citam quais são os utilizados, nem os descrevem.

Quadro 6: Observação de aspectos de efetivação da EDH nos PPP

(continuação)

Escola 2	- Garante a consulta pública do documento, inclusive em meios digitais.	- Não há proposta de ações para os problemas detectados (nem quanto à comunidade, nem quanto à aprendizagem dos alunos); - Há fundamentação teórica que evidencia o desejo de fazer conforme o recomendado pelos documentos nacionais, mas não há ações que visem a alcançar os objetivos pretendidos na literatura. - Para tratar de questões de incivildades e violência, no ambiente escolar, explicita no texto ferramentas de coerção e punição.
Escola 3	- Ao longo de todo o texto, evidencia-se o respaldo da escola para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. - Está explícito o entendimento de que todos na escola são educadores, engajando colaboradores, em geral, nos processos educativos da instituição. - Em vários momentos, é possível perceber que há grande envolvimento da comunidade externa nos processos decisórios da instituição.	- Não cita ações específicas com estudantes voltadas para os Direitos Humanos, exceto a menção a uma sequência de atividades, no último bimestre do ano letivo, direcionada à Consciência Negra.
Escola 4	- Apresenta informações de funcionamento das práticas da escola, no período de pandemia, o que indica revisão periódica do documento.	- Não revela dados sobre alunos matriculados (evasões, aprovações, retenções). Apenas menciona o IDEB e dá a entender que serão inseridas informações sobre essa avaliação externa, no documento, porém, não há dados sobre a qualidade do ensino da escola.
Escola 5	- Menciona a importância de ações de formação continuada para todos da escola, compreendendo que todos são agentes educativos. - Ao longo de todo o texto, há marcas de participação da população do entorno e interna.	- Mostra um documento que tem apenas as concepções da comunidade. Não tem nenhum dado de funcionamento administrativo ou pedagógico da escola, nem explicita quais são as metas/objetivos da instituição.
Escola 6	- Há observações da Coordenadora Pedagógica, como itens a serem modificados, substituídos, alterados e implementados, no texto, que levam a entender que aspectos não descritos no corpo do PPP serão inseridos. Indica um trabalho dialógico entre a equipe gestora. - No texto original, não se mencionam os critérios para avaliação dos alunos, mas há uma observação de que estão	- Embora esteja bem redigido, do ponto de vista da estrutura, o que favorece a leitura, não há trechos que mencionam a participação popular de membros da comunidade externa na elaboração do PPP da escola: conta com muitas referências, termos técnicos. Faltam evidências da participação de pais e membros da escola, excetuando-se os professores e gestores.

Quadro 6: Observação de aspectos de efetivação da EDH nos PPP

(conclusão)

	tendo esse olhar e de que é importante constar no PPP.	- Tivemos o entendimento de que o PPP não é de uso comum, de que não faz parte do cotidiano, pois sua disponibilização à pesquisadora primeiro ocorreu por meio de fotos das páginas. Depois de uma nova solicitação, dada a justificativa da busca por palavras-chave, foram encaminhados onze (11) arquivos separados, com diferentes configurações de texto e formatações de <i>layout</i> .
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro objetivo especificado em nosso trabalho refere-se à menção de conteúdos convergentes com a EDH, nos PPP das escolas.

Conteúdos convergentes com a EDH, de acordo com as DNEDH, são os que favorecem o desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos para a vida em sociedade:

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 a participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas. (2012, p. 14).

Além disso, as DNEDH validam o desenvolvimento do trabalho voltado para a aquisição de conhecimento do currículo comum aos da área de DH, por meio de múltiplas linguagens, admitindo a possibilidade da inserção da temática em disciplinas já existentes no currículo escolar. O documento enfatiza a importância da produção de conhecimento histórico acerca dos Direitos Humanos, através da apreensão dos conteúdos que estruturam essa área, como “[...] como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos.” (BRASIL, 2012, p. 13).

Na pesquisa, tanto na leitura minuciosa de cada um dos PPP quanto na busca por palavras-chave, o trabalho com os conteúdos que objetivem a produção de conhecimento, transformem atitudes e propiciem a prática dos DH está diluído em todas as tabelas, em critérios diversificados. Observamos que a presença dos Direitos Humanos como temática transversal, em projetos e festividades das escolas, é praticamente nula, considerando que nenhuma das escolas aponta conquistas relacionadas aos DH, em seus documentos. O âmbito associado à inserção de EDH no currículo evidencia a escassez dessa preocupação específica das escolas

participantes da investigação, pois recomendações expressas em documentos norteadores (tais como o PNEDH e as DNEDH), para que a aprendizagem de certos conceitos, como o ECA e a identificação e a análise dos DH, na realidade das comunidades, seja inserida no cotidiano da educação formal, não é mencionada em nenhum dos PPP. A valorização das diversidades e a discriminação de situações de preconceito, por meio do desenvolvimento de projetos e outras ações, é superficial, mencionado de maneira discreta no PPP de três das escolas.

Quanto ao nosso segundo objetivo, de investigar se a formação docente está prevista no Projeto das escolas, podemos concluir que o foco de investimento em estudos dos docentes das escolas analisadas está em temáticas que não se relacionam com os DH. No PPP de uma das escolas, consta, de maneira implícita no texto, um único momento, previsto para ocorrer ao longo do ano, visando à formação da comunidade em geral (incluindo colaboradores de todos os segmentos da escola e pais dos alunos), para participação em uma palestra sobre os direitos da criança. Todavia, não há dados que indicam se esse momento ocorreu. Convém lembrar que a formação docente voltada especificamente para os Direitos Humanos não é citada no Plano Municipal de Educação.

As DNEDH recomendam, no que tange à formação docente em EDH, que esta ocorra de acordo com o PNEDH, objetivando a difusão de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a participação democrática (2012, p. 15). Essa dimensão é estratégica para levar a EDH para dentro das salas de aula, pois a formação inicial de muitos docentes não incluiu e ainda não inclui os Direitos Humanos; com isso, é importante que as redes de ensino e as instituições se organizem para proporcionar formação aos professores.

Salientamos que uma das dimensões da EDH se refere ao uso de metodologias participativas, as quais também precisam ser estudadas, aprendidas, avaliadas e reavaliadas diariamente, no cotidiano de professores e alunos, a fim de que de fato ocorram mudanças almejadas do ponto de vista, principalmente, das mudanças de atitudes na sociedade em geral. Esse tempo de estudo poderia estar previsto em horários que são destinados ao planejamento escolar.

Em relação ao terceiro objetivo, voltado para a identificação dos âmbitos, a EDH é ou não contemplada nos PPP, para dar maior clareza de entendimento. Ora, além das observações feitas após a apresentação dos dados já discutidos, evidenciamos, no quadro a seguir, adaptado do estudo de Fava (2018), os critérios

que foram mencionados por todas as escolas e os que não aparecem em nenhum dos PPP, os quais complementam a identificação de conteúdos, valores, procedimentos e atitudes nos âmbitos expostos.

Quadro 7: Âmbitos e critérios mencionados e não mencionados nos PPPs

Âmbitos e critérios mencionados em todos os PPPs		Âmbitos e critérios não mencionados nos PPPs	
ÂMBITO	CRITÉRIO	ÂMBITO	CRITÉRIO
2	Pautar-se por princípios de inclusão.	1	Estabelecer parcerias com membros diversos da comunidade escolar, para a implementação da EDH (ação programática prevista no PNEBH).
2	Referir-se à inclusão de pessoas com deficiências, com base no artigo 24/Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, Resolução 002/01 CNE/CEB.	3	Citar a acessibilidade a espaços/ambientes e materiais para pessoas com necessidades especiais.
7	Identificar eventuais problemas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, por meio de avaliação diagnóstica, a fim de subsidiar o planejamento de ações, para que avancem em suas hipóteses.	3	Citar estudos, propositura de ações, elaboração de material didático ou parcerias para atender a alunos com altas habilidades/superdotação.
		4	Incluir e/ou celebrar datas relacionadas às conquistas dos DH no calendário escolar.
		4	Prever ações ligadas ao esporte e ao lazer, para elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal.
		4	Promover projetos e ações dos estudantes junto à sua comunidade, visando à identificação e análise dos DH, em sua realidade.
		4	Integrar os conteúdos do currículo comum aos através das diferentes linguagens, com metodologias ativas, participativas e problematizadoras.
		6	Prever a formação docente para a implementação do ECA nas escolas.
		6	Incluir o diálogo sobre a EDH no cotidiano de todos da escola, a fim de ampliar a prática dos Direitos Humanos, em seu cotidiano.

Fonte: Adaptado de Fava (2018)

Os dados descritos no Quadro 7 evidenciam que a maior carência de preocupação das escolas com aspectos voltados para a EDH, que combine o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao desdobramento da aprendizagem, no que se refere à questões pessoais, de convivência em sociedade, de promoção e defesa dos Direitos Humanos, enfim, de transformação da realidade social, está relacionada ao currículo (Tabela 4), âmbito que mais apresenta todas as dimensões da EDH. É no segundo âmbito (Tabela 2), o qual trata dos princípios e concepções de ensino, que se observa aumento da incidência de termos relacionados à EDH nos PPP, devido à temática da inclusão. Contudo, ressaltamos que, embora a maior parte dos documentos apresente boa fundamentação teórica, com base em autores que estudam o desenvolvimento humano e social, a propositura de ações para atendimento a toda a população é mínima.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada “A Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto: análise dos Projetos Político Pedagógicos”, teve como objetivo investigar, nos PPPs de escolas de Ensino Fundamental I do município de São José do Rio Preto, se a Educação em Direitos Humanos está inserida e em quais dimensões do trabalho pedagógico ela ocorre. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Examinar se há conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos mencionados nos Projetos Político-Pedagógicos.
- ✓ Investigar se a formação docente em EDH integra o PPP das escolas.
- ✓ Identificar em qual dos sete âmbitos de análise (comunidade interna e externa; princípios e concepções de educação; objetivos; currículo; participação democrática e ambiente escolar; formação docente e avaliação) a EDH é ou não contemplada pelos PPP.

Para atingir estes objetivos, foram analisados seis PPPs. Cabe destacar que esta pesquisa se desenvolveu num período de excepcionalidades. Cumpre-nos esclarecer que a maior parte das escolas da rede municipal estavam em processo de elaboração de seus Projetos. Outras, em fase de reformulação, fato que destacamos como positivo, pois os PPPs são elementos dinâmicos que precisam ser revistos pela equipe escolar. O segundo ponto refere-se a algo inesperado: a pandemia que paralisou o planeta no ano de 2020 devido ao Coronavírus (SARS-COVID19), um vírus altamente transmissível que obrigou grande parte da população a ficar restrita ao ambiente doméstico, evitando o contato com pessoas e aglomerações. As escolas rapidamente tiveram que se adaptar a esta nova realidade para manter as atividades. Os esforços da gestão e dos docentes concentraram-se na viabilização de uma educação desenvolvida de forma remota. Com isso, o processo de redação e reformulação dos PPPs deixou de ser prioridade nas instituições. Diante deste cenário, optamos por manter nossa pesquisa analisando apenas os documentos que nos foram enviados.

O capítulo 2, denominado “Direitos Humanos no Brasil e a Educação em Direitos Humanos”, alicerçou a construção do trabalho, por ter subsidiado a compreensão da pesquisadora tanto sobre a temática dos DH como da EDH. O referencial teórico utilizado, pautado em documentos oficiais e na literatura voltada

para a EDH, iluminou substancialmente a pesquisa, contribuindo para que fosse possível estabelecer os aspectos a serem investigados nos PPPs e para a elaboração da matriz de análise.

Os Direitos Humanos são universais, uma vez que dizem respeito a todas as pessoas, e são dinâmicos uma vez que são conquistados em determinado tempo histórico e político. Este conjunto de direitos afirma a dignidade das pessoas como seu fundamento central. Se constituem como garantias de proteção aos indivíduos e à sociedade em geral. Ter um direito reconhecido significa que o objeto deste direito se torna exigível, mas esta exigência só se realiza se as pessoas e a sociedade de maneira geral conhecerem estes direitos. A educação (formal, não formal e informal) é uma via estratégica, pois por meio dela as pessoas passam a conhecer seus direitos.

O reconhecimento da importância da educação para a efetivação dos Direitos Humanos está presente no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e em seu artigo 26, o qual afirma a educação como um direito humano.

O Brasil assumiu o compromisso com a EDH desde 2006 com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006). Após alguns anos, este compromisso é reafirmado pelo Estado por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 (BRASIL, 2010). Em 2012, outro passo importante na consolidação da EDH foram as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Este último documento torna a EDH obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação do país e uma das ações destacadas pelas Diretrizes é a inserção da EDH nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

Assim, o capítulo 3 tratou especificamente de conceitos relacionados à Projetos Político-Pedagógicos: sua estrutura, a relevância de sua construção de forma coletiva e dialógica nas escolas e da possível aproximação entre a EDH e estes documentos como um caminho para o entendimento dos Direitos Humanos na sociedade.

Na perspectiva dos Direitos Humanos, o PPP tem função de destaque, pois fortalece as relações pessoais no contexto escolar, oportunizando a humanização do processo educativo, considerando que este tem como sentido identificar as defasagens da comunidade escolar e planejar ações para que os problemas sejam superados coletivamente. É preciso, assim, que as concepções de sociedade da comunidade sejam nítidas, evidentes para todos (alunos e seus familiares, professores, gestores, demais colaboradores da escola), de forma que a escolha das

ferramentas, caminhos metodológicos, adoção de procedimentos e estratégias de ensino possam ser assertivos rumo aos objetivos que se pretende atingir.

Definidos os conceitos centrais a este trabalho, EDH e PPP, procedemos à análise dos documentos, os seis Projetos obtidos junto às escolas da rede municipal de educação do Município de São José do Rio Preto. Esta análise se deu a partir de um instrumento construído a partir dos documentos referência da EDH.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, examinar se há conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos mencionados nos Projetos Político-Pedagógicos, os dados revelam uma preocupação incipiente quanto à inclusão de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos nos documentos de menos de metade das escolas pesquisadas. Ainda assim, são preocupações ligadas quase sempre à diversidade no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. O planejamento e a inserção de práticas educativas que visem ao entendimento dos educandos e da comunidade em geral sobre as conquistas dos DH, sobre o ECA, sobre a cultura corporal popular e erudita, a identificação e a análise de situações de promoção e violação de direitos na escola e seu entorno, além da integração das áreas do currículo comum aos Direitos Humanos por meio de metodologias ativas não aparece em nenhum dos PPPs analisados.

A inserção de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras e indígenas é inexistente no PPP de quatro das escolas, ou seja, em apenas dois há menção a este conteúdo. Os DH reconhecem e valorizam as diversidades humanas, no Brasil temos uma sociedade marcada pelas diversidades étnicas e culturais e ao mesmo tempo, uma sociedade racista que trata desigualmente as pessoas. Reconhecer e valorizar as culturas dos povos que constituem o Brasil é essencial para enfrentarmos o preconceito, a discriminação e o preconceito racial. Compreendemos que a educação das relações raciais tem o potencial de qualificar a educação brasileira, visto que trazer para as escolas a reflexão sobre a cultura destes povos é situar a todos a condição de milhões de pessoas que seguem sendo vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e outras inúmeras formas de intolerância. O debate sobre estas questões no ambiente escolar pode ser uma eficaz ferramenta para que situações preconceituosas, pouco a pouco, deixem de ser normalizadas no cotidiano.

No que se refere ao segundo objetivo específico, que visava investigar se a formação docente integra o PPP das escolas, a pesquisa evidenciou que o

planejamento de ações referentes à formação docente não focaliza especificamente a EDH.

A efetivação da EDH depende da sua inserção no currículo e para que isso ocorra os professores precisam conhecer os DH, saber como abordá-los no cotidiano. Ainda que a EDH seja obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação do país, muitos docentes não tiveram em sua formação inicial conteúdos relacionados aos DH. Com isso, torna-se imprescindível prever uma formação continuada para estes profissionais. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apontam a formação docente como um de seus desafios, tanto na formação inicial como na continuada. Para que as escolas possam levar adiante projetos de formação, é necessário que os seus PPPs contemplem este tipo de ação nos seus planejamentos. Conforme aponta Silva (2012), a EDH ainda é pouco vivenciada no ambiente da escola.

No tocante ao nosso terceiro objetivo específico, identificar em qual dos sete âmbitos de análise (escola e comunidade interna e externa; princípios e concepções de educação; objetivos; currículo; participação democrática e ambiente escolar; formação docente e avaliação) a EDH é ou não contemplada pelos PPP, deparamo-nos com a existência de ações voltadas para os Direitos Humanos no âmbito relacionado aos princípios e concepções de educação e naquele que se refere aos objetivos relacionados à EDH. Em ambos, identificamos conteúdo alusivo basicamente às necessidades especiais de aprendizagem e vagamente às questões relacionadas às culturas afro e indígena. No âmbito referente à escola e comunidade interna e externa, os documentos analisados não se referem explicitamente aos Direitos Humanos. Apenas, no PPP de uma das escolas, são descritas as funções da comunidade interna.

Constatamos a ausência de ações que preconizam os Direitos Humanos nos seguintes âmbitos: currículo, participação democrática, e formação docente em praticamente todos os documentos analisados. Estes mesmos documentos defendem a função social da escola e afirmam a importância de formar cidadãos justos, coerentes e comprometidos com o ser humano, no entanto, não fundamentam estas propostas em ações promotoras de Direitos Humanos, ainda que elas estejam relacionadas a estes direitos. Uma interpretação possível para esta eclipse dos DH nos documentos pode estar relacionada ao possível desconhecimento sobre eles.

Vale lembrar que nos seis PPPs analisados, não há referência aos documentos nacionais que direcionam a EDH no país.

Ainda hoje, enfrentamos a ignorância e o preconceito em relação aos Direitos Humanos. Benevides (2000, s/p) afirma que o respeito à dignidade humana objetiva uma grande mudança estrutural, no sentido de “eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos.” A autora declara ainda que no Brasil, essa mudança implica o enfrentamento de heranças dos períodos de escravidão, de sistemas de ensino autoritários e elitistas, de complacência com a corrupção e do descaso com todo tipo de violência, sobretudo as exercidas exclusivamente contra os pobres e socialmente discriminados.

Corroboramos com a ideia da autora, ao reiterar que a ignorância e a desinformação - fortemente arraigadas em preconceitos - demanda processos educativos comprometidos com a formação crítica e consciente de sujeitos de direitos. Por este motivo a educação é concebida como uma via imprescindível para a efetiva realização dos Direitos Humanos. Sem conhecê-los, as pessoas não podem reivindicá-los.

Os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos abordam contextos reais, relacionados à vida de todas as pessoas, não são abstrações ou um conjunto de proposições utópicas, por isso é preciso reconhecê-los e nomeá-los enquanto tais, isso imprime materialidade a este conjunto de direitos. Quando os projetos afirmam sua intenção de promover a inclusão, lidar com a diversidade, formar para a cidadania, estão tratando de temas que encontram seu fundamento nos Direitos Humanos, mas não os nomeiam assim. Com isso, o desconhecimento e o preconceito (resultante da ignorância) não é superado e continuamos num país que desconhece seus direitos e fica alijado da possibilidade de cobrar sua efetivação.

Convém ressaltar que as considerações expressas nesta pesquisa expressam o olhar, o conhecimento e a interpretação da pesquisadora. Esperamos que as análises apresentadas nesta pesquisa, contribuam para a reflexão sobre a importância da EDH e dos PPPs para o processo de consolidação e desenvolvimento deste tipo de educação nas escolas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M. Elementos históricos, conceituais e político-pedagógicos da educação em Direitos Humanos. **RIDH**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 255-283, jul./dez. 2019.

AMNISTIA INTERNACIONAL. **Los derechos humanos en las Americas**. Retrospectiva 2019. Informe Anual 2019. Disponível em: <https://anistia.org.br/entre-em-acao/carta/direitos-humanos-nas-americas-retrospectiva-2019-baixe-agora-o-relatorio/> Acesso em: 03 dez. 2020.

AMORIM, C. O Brasil e os Direitos Humanos: em busca de uma agenda positiva. **Revista de Política Externa**, São Paulo, v. 18, n. 2, set./out./nov. 2009. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/pdf/O%20Brasil%20e%20os%20direitos%20humanos%20-%20em%20busca%20de%20uma%20agenda%20positiva%20-%20Celso%20Amorim.pdf> Acesso em: 29 nov. 2020.

ANISTIA INTERNACIONAL – **Informe 2017/18**. Publicado originalmente em 2018 por Amnesty International Ltd. Peter Benenson House 1, Easton Street, Londres WC1X 0DW Reino Unido. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf> Acesso em: 13 dez. 2020.

BALEEIRO, A.; BARBOSA LIMA SOBRINHO, A. J. **1946**. 3. ed. Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012 . Coleção Constituições brasileiras, v. 5. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9&isAllowed=y Acesso em: 21 dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Programa Ética e Cidadania. Construindo valores na escola e na sociedade. Brasília, DF: Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BELTRAMELLI N. S. *Direitos humanos*. Salvador: Juspodivm, 2ª. ed, 2015. Disponível em <https://www.editorajuspodivm.com.br/cdn/arquivos/1615-leia-algumas-paginas.pdf> Acesso em 19 out 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos--pndh-1996.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro:** Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. (Série de Estudos. Educação a Distância, v. 5).

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/ec_apres_07.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.** 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/texto_provisorio_subsidios_diretrizes_edh.pdf Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Conferência de Viena, 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html> Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação**. Caderno de Orientações. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CANDAU, V. M. F. **Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas**, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre (impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARBONARI, P. C. Educação em Direitos Humanos: Esboço de Reflexão Conceitual. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, ESTUDOS E PESQUISAS (ANDHEP), II., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_construcao_dh_leitura_hist.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

CARBONARI, P. C. A construção dos Direitos Humanos. **Rev. Eletrônica Portas**, n. 0, p. 5-14, jun. 2007.

CARVALHO, J. S. F. **José Mário Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300003&lang=pt. Acesso em: 23 set. 2020.

CASTRO, M. L. S. de; WERLE, F. O. C. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 191-221, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9863>. Acesso em: 20 out. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CITADINO, M.; SILVEIRA, R. M. G. Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In: TOSI, G. (org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

COMPARATO, B. K. Memória e silêncio: a espoliação das lembranças. **Lua Nova**, São Paulo, n. 92, maio/ago. 2014.

DALLARI, D. de A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29.49. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930**: Historiografia e História 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. Disponível em: <http://edufn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/226/REVOLU%C3%87%C3%83O%20DE%201930%20-%20INTRODU%C3%87%C3%83O.%20CAP.%20III.%20%20FAUSTO%2C%20Boris..pdf> Acesso em: 29 nov. 2020.

FAVA, C. Z. S. **Educação em Direitos Humanos contemplada nos projetos político-pedagógicos dos centros de internação da Fundação CASA do interior do estado de São Paulo e suas escolas vinculadoras**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, BBHEB, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, S. D. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, J. A construção da educação em Direitos Humanos na escola pública. In: PINI, F. R de O.; MORAES, C. V. (org.). **Educação, participação política e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. p. 197.214. Disponível em: https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FPF_PTPF_12_083.compressed.pdf Acesso em: 30 set. 2020.

FONTELES, S. S. **Direitos fundamentais para concursos**. Salvador: Juspodivm, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 1994 (Brasília, Conferência Nacional de Educação para Todos).

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORCZEWSKI, C.; DIAS, F. da V. A imprescindível contribuição dos tratados e cortes internacionais para os Direitos Humanos e fundamentais. **Sequência**, Florianópolis, n. 65, p. 241-272, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-70552012000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2020.

GUEDES, J. V. G.; SILVA, A. M. F. da; GARCIA, L. T. dos S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em Direitos Humanos: um ensaio teórico. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3332/3067>. Acesso em: 28 dez. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2000**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto>. Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Sujeitos de direito: caderno temático**. 1. ed. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015 (Projeto respeitar é preciso!).

KLEIN, A. M. Educação em Direitos Humanos, transversalidade e projetos. In: ZANATA, E. M.; MARQUES, A. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Educação e formação humana: práxis e transformação social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/posgraduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-aeducacao-basica/publicaes/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

KLEIN, A. M. Dimensões da educação em Direitos Humanos (videoaula). (s.d) Disponível em: <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=780>. Acesso em: 16 dez. 2020.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 277-292, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00277.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa **Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/evera/Downloads/252-1007-1-PBpesqdoc.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. v.1.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, T. C. S.; [MIOTO, R. C. T.](#) Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: na pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 08 jan. 2021

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série: Cadernos de gestão).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/223094/mod_resource/content/1/Avaliacao da Aprendizagem na escola Luckesi.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/223094/mod_resource/content/1/Avaliacao_da_Aprendizagem_na_escola_Luckesi.pdf) Acesso em: 02 jan. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna , 2003 (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em: 03 jan. 2021.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania – o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. (coord.). **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

MONFREDINI, I.; RUSSO, M. H. O projeto político-pedagógico e a gestão em escolas municipais paulistanas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais [...]**, v. 26., 2003.

MOVIMENTO Nacional de Direitos Humanos *et al.* **Direitos Humanos no Brasil 3**: diagnósticos e perspectivas. Passo Fundo: IFIBE, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1945.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. Assembleia Geral, Resolução n. 2.200, de 16 de dezembro de 1966.

Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf> Acesso em: 09 jan. 2021

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos**. Asamblea General, Resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011. Acesso em: 16 dez. 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, P. C.; MESQUITA NETO, P. de. Direitos Humanos no Brasil Perspectivas no Final do Século. (s.d). Disponível em:

<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/direitoshumanosnobrasilperspectivasnofinaldoseculo.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PINHEIRO, T. C. Os Direitos Humanos na Idade Moderna e contemporânea. Macrotema. (s.d) Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tertuliano/dhnaidademoderna.html> Acesso em: 01 dez. 2020

PIOVESAN, F. **A Constituição de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos Direitos Humanos**. 1996. Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev6.htm> Acesso em: 05 dez. 2020.

SABADINI, M. F.; KLEIN, A. M. Educação em Direitos Humanos e o currículo do estado de São Paulo: uma análise documental. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 519-536, 2020.

SACAVINO, S. B. **Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização**: o caso do Chile e do Brasil, 2008. Tese (Doutorado) – PUC – Rio de Janeiro, 2008.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei 9.196 de 20 de janeiro de 2004**. Institui do Conselho Municipal de defesa dos Direitos do Ser Humano. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-ordinaria/2004/920/9196/lei-ordinaria-n-9196-2004-institui-no-municipio-o-conselho-municipal-de-defesa-dos-direitos-do-ser-humano-e-da-outras-providencias-2004-01-20-versao-original> Acesso em: 05 out. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei 11.767 de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-jose-do-rio-preto-sp> Acesso em: 13 ago. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. **Resolução nº 13, de 17 de outubro de 2018**. Estabelece as diretrizes para implementação do processo de Avaliação Institucional Interna da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto. Disponível em: https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/portal_doc/1122.PDF. Acesso em: 10 jul. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. **Projeto educativo e plano de trabalho**. 2019. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/downloads>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. **Documento orientador**. Aproximações com as famílias e estudantes em tempos de atividades não presenciais. 2020a. Disponível em <https://digital.educacao.riopreto.br/downloads>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. **Orientações para organização escolar**. 2020b. Disponível em <https://digital.educacao.riopreto.br/downloads>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Programa Estadual de Direitos Humanos** - São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/programa-estadual-de-direitos-humanos-sao-paulo-1997.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. 34231 Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. M. **Educação, escola e Direitos Humanos**. Fortaleza: EdUECE, 2014. (Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, Livro 3, 01873).

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694008.pdf> Acesso em: 21 dez. 2020.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os Direitos Humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 245-273.

SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa-PB: Editora Universitária, 2007.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. da S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 09 out. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400207&lang=pt Acesso em: 20 out. 2020.

TAVARES, C. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva. *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

TAVARES, C. A educação em Direitos Humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do Recife. Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015.

TOSI, G. Direitos Humanos: reflexões iniciais. *In: TOSI, G. (org.). Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005a. Cap. 1 - Direitos Humanos: reflexões iniciais. p.18-35.

TOSI, G. História conceitual dos Direitos Humanos. *In: TOSI, G. (org.). Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005b. Cap. 4 - História conceitual dos Direitos Humanos.

TOSI, G. A ontologia dos Direitos Humanos. O que são esses “tais Direitos Humanos”? *In: FERREIRA, L.; ZENAIDE, M. de N.; PEQUENO, M. (org.). Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na filosofia*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010. p. 55-82.

TRINDADE, A. A. C. **Desafios e conquistas do direito internacional dos Direitos Humanos no início do século XXI**. OEA, 2006. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/407-490%20cancado%20trindade%20OEA%20CJI%20%20.def.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Nova York e Genebra: UNESCO, 2006.

VASCONCELOS, C. Projeto político-pedagógico: o planejamento como instrumento de transformação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS EXPOENTES NA EDUCAÇÃO*, 2. **Livro do Congresso** [...] Curitiba, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109/298>. Acesso em: 13 mar. 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos no Brasil: Abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-133.

ZENAIDE, M. de N. T. **Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina**. *In*: RODINO, A. M. *et al.* (org.). **Cultura e educação em Direitos Humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 39-89 (Coleção Direitos Humanos).

ZENAIDE, M. de N. T. Educação em Direitos Humanos e Democracia: História, Trajetórias e Desafios nos Quinze Anos do PNEDH. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 137-161, jan./abr. 2018.

APÊNDICE A: Cópia do Ofício enviado pela autora da pesquisa à Secretária Municipal de Educação.

São José do Rio Preto, 19 de junho de 2019.

Assunto-Autorização para pesquisa

Senhora Secretária Municipal de Educação: Prof^a Sueli Petronilia Amancio Costa

Venho por meio deste solicitar a autorização de V. Senhoria para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “A Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto: análise dos Projetos Político-Pedagógicos”, a ser conduzida por mim, Priscila Oliveira Paraguassú de Macedo, aluna regularmente matriculada na linha de Infância e Adolescência da Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos das Faculdades de São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal (UNESP/IBILCE), orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Klein.

Esta pesquisa objetiva verificar se há inserção da Educação em Direitos Humanos em algumas escolas de Ensino Fundamental 1 deste município e em quais dimensões do trabalho pedagógico ela ocorre, por meio da análise de seus Projetos Político Pedagógicos.

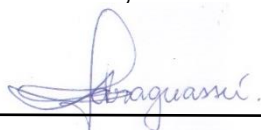
A participação das escolas consistirá em: (i) disponibilizar, para conferência nas próprias Unidades de Ensino participantes o PPP, para que seja investigada a incidência da Educação em Direitos Humanos; (ii) realizar entrevistas com gestores e professores (previamente agendadas e devidamente gravadas e posteriormente transcritas para fins de análises).

Mesmo com sua autorização, as coletas de dados só serão realizadas mediante autorização específica feita pelos professores, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não há riscos aparentes relacionados com a participação dos professores na pesquisa. O benefício relacionado com a participação é o de contribuir para uma análise qualitativa das possibilidades de atuação do centro.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação dos professores - os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação, para tanto serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.



PRISCILA OLIVEIRA PARAGUASSÚ DE MACEDO
E-mail: priparag@yahoo.com.br
Telefones: (17) 98806-6990
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Câmpus de São José do Rio Preto
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos

APÊNDICE B: Imagem da manifestação entregue à autora, com parecer favorável da SME à realização da pesquisa.



Manifestação

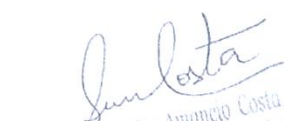
Consideramos a pesquisa apresentada de grande relevância para a educação.

No âmbito municipal essa relevância pode ser associada ao momento histórico que vivemos, onde por meio de um processo democrático e participativo estamos construindo os nossos PPPs e na sequência estaremos (re) elaborando o nosso currículo como base a BNCC e de maneira mais aproximada o Currículo Paulista.

Em ambos os documentos a temática Direitos Humanos encontra-se presente. Nesse sentido manifesto-me favorável a realização da pesquisa orientando que os resultados sejam apresentados à essa Secretaria servindo-nos de subsídio para a elaboração e proposição de políticas educacionais que envolvam a temática de Direitos Humanos.

São José do Rio Preto, 25 de junho de 2019.


Maridalva Oliveira Amorim Bertacini
Coordenadoria Pedagógica


Sueli Petronilha Amaral Costa
Secretária Municipal da Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua General Glicério, 3947 - Vila Imperial - CEP 15015-400 - São José do Rio Preto - Telefone (17)3211 4000
gabinete.smedu@riopreto.sp.gov.br - www.riopreto.sp.gov.br